



EXPEDIENTE

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, v.5, n. 1, jan. / jun. 2017.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Evaldo Santos Oliveira

SUPOORTE TÉCNICO – DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

CONSELHO CONSULTIVO

Ana Maria Severiano de Paiva
Anézia Maria Fonsêca Barbosa
Edvânia Gomes Assis Silva
Fernanda Castro Ferreira
Francisco Wellington Borges Gomes
Francisco Renato Lima
Jerino Queiroz Ferreira
José Magno Vieira
José Ribamar Lopes Batista Júnior
José Petrúcio Farias Júnior
Luciana Nobre de Abreu Ferreira
Ludgleydson Fernandes de Araújo
Maraisa Lopes
Márcia Evelin de Carvalho
Mugiany Oliveira Brito Portela
Naziozênio Antonio Lacerda
Neide Cavalcante Guedes
Norma Patrycia Lopes Soares
Osmar Hélio Alves Araújo
Priscila Viviane Carvalho
Raimundo Batista dos Santos Júnior
Rosilene Marques Sobrino de França
Rudinei Barichello Augusti
Safira Ravenne da Cunha Rego
Silvana de Sousa Silva
Wilma Avelino de Carvalho

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 5,
n. 1 (2017). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2017-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

A Form@re e o reconhecimento da Capes

Ao completar cinco anos de existência, a revista Form@re recebe, com grande alegria, o reconhecimento da Capes. Alcançamos a avaliação B5 nas áreas de Educação, Ciências ambientais, Geografia e Letras/Linguística. A inserção da revista no sistema Qualis representa o esforço abnegado de todos aqueles que fazem o PARFOR/UFPI. Tal conquista nos motiva cada vez mais a seguir em frente, buscando maior qualidade em nossas publicações e fazendo das mesmas um instrumento de apoio às ações que desenvolvemos em prol da melhoria da educação básica em nosso país. Nesta edição, apresentamos oito trabalhos, sendo sete no campo da educação e um na área de Letras/Linguística.

A produção científica que abre a revista investiga a formação continuada em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de professores da área de linguagens na era das mídias digitais. Tal estudo contribui para o aprimoramento das práticas discursivas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos em sala de aula, considerando o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); desenvolvendo, pois, a competência textual e linguística do alunado diante de uma diversidade de gêneros discursivos que são produzidos em contextos múltiplos de interação linguística e sócio-historicamente situados no processo comunicativo, na contemporaneidade.

As contribuições do PIBID na formação dos graduandos em Geografia da UFPE constituem o objeto de estudo de outra importante produção científica aqui publicada. O trabalho avalia o impacto do Programa de Iniciação à Docência na melhoria da prática de ensino e da aprendizagem no contexto escolar do Ensino Médio. A investigação nos permite constatar que os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo formativo dos alunos de geografia da UFPE. Ao analisar os dados coletados e interpretá-los, percebe-se que, ao propor o incentivo à formação docente, valorização do magistério, integração entre ensino superior e educação básica, prática no ambiente profissional, participação efetiva dos professores do ensino médio e articulação entre teoria e prática, o programa busca

proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

A luta por uma escola pública de qualidade pressupõe a construção de um currículo de modo coletivo no cotidiano escolar, como forma de enfrentar as desigualdades sociais que ainda se reproduzem no interior da escola. É sobre isso que discorrem os autores do artigo “Currículo, pesquisa e ensino: tessituras formativas a partir de ‘conversas’ como metodologia de coleta de dados de pesquisa em educação”. Constitui-se assim, como um relato de experiência, vivenciada no “XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP”, sob o tema: “Currículo: tempos, espaços e contextos”, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, no Campus Perdizes, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Outro importante trabalho publicado nesta edição, descreve as ferramentas utilizadas pelos gestores educacionais com vistas a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do educando surdo, identificando as medidas operacionais utilizadas pela gestão e sugerindo novas ações que poderiam ser implementadas visando a ampliar o acesso e a permanência do educando surdo na escola. A abordagem possui caráter qualitativo, tem natureza descritiva e recorre à técnica do Estudo de Caso realizado com três gestores de instituições da rede de ensino (municipal, estadual e federal) do município de Floriano, no Piauí.

A Base Nacional Comum Curricular e a superação de conflitos em um projeto educativo é o título de outro artigo desta edição. Nele, os autores apresentam a fundamentação legal da Base Nacional Comum Curricular, bem como, de que forma esses elementos legais foram se tornando legítimos no decorrer da história. O afastamento do professor, do aluno, do agente educacional e dos pais, do exercício político-pedagógico e educacional das escolas é apontado como a principal barreira que impede o avanço do processo educativo.

Uma criteriosa investigação científica descreve as atividades do Núcleo de Assistência Estudantil – NAE, do campus da UFPI Profa. Cinobelina Elvas, em Bom Jesus do Piauí, voltadas para o atendimento de alunos bolsistas, dos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Florestal e Educação do campo. Com os alunos bolsistas destes cursos

tem-se interesse em operacionalizar os seguintes objetivos: Elaborar no âmbito da política de assistência estudantil projetos e propor ações que proporcione autonomia aos estudantes para que estes possam gerenciar sua vida acadêmica; Acompanhar prioritariamente os estudantes beneficiados com os programas da assistência estudantil da UFPI.

Concluindo os trabalhos no campo da Educação, outro artigo aborda a oferta dos cursos da UFPA no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), único meio de inserir os cursos de licenciatura em municípios muito distantes, entre rios e florestas no interior do Pará, nos quais os professores trabalham em escolas que podem estar a muitas horas das sedes dos municípios polos. Algumas experiências inéditas no regime intensivo, tais como Filosofia, Sociologia e Artes, que nunca tinham participado no processo de interiorização da UFPA, tiveram destaque nas discussões do impacto do PARFOR sobre o curso extensivo (antigo curso regular).

Para finalizar esta edição, um artigo na área de Letras/Linguística aborda o papel dos temas transversais no ensino de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conclui-se que os temas transversais podem auxiliar os docentes de Língua Portuguesa no ensino aos alunos, sobretudo, das escolas públicas. Observa-se hoje, um engessamento dos educadores por conta de conteúdos programáticos que parecem deixar os professores imobilizados, sem liberdade para ministrar suas aulas, além da falta de estímulo e remuneração condizentes com a sua função.

Com essas contribuições advindas de pesquisadores das mais diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil, esperamos estar contribuindo para a socialização das pesquisas no campo da formação de professores, fazendo brotar, assim, a esperança de uma educação básica comprometida com a transformação social e com a constante relação entre teoria e prática.

João Benvindo de Moura
Membro do Conselho Editorial da revista Form@re

PRÁTICAS INOVADORAS E O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS POR PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNEM¹

INNOVATIVE PRACTICES AND THE USE OF DIGITAL MEDIA BY TEACHERS IN THE CONTINUOUS TRAINING IN PORTUGUESE LANGUAGE OF PNEM

Ana Maria Pereira Lima

Minicurrículo

Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Mestrado em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Professora adjunta da UECE.

E-mail: analima@uece.com

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Minicurrículo

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Mestrando (especial) em Humanidades pela UNILAB/CE. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Portuguesa.

E-mail: jeimespaivaece@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa objetiva a investigar a formação continuada em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de professores da área de linguagens na era das mídias digitais, através dos instituídos (Encontros Continuados) de formação presenciais. Para tal empreitada, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de Rodrigues Júnior (2015); Santana (2015); Sousa (2015); Lima (2013); Pinheiro (2013); Lima; Pinheiro (2015) sobre a formação docente, em especial, ao professor da área de Linguagens e Códigos. Quanto aos estudos no Brasil sobre as práticas e eventos de letramento, aportamo-nos em Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006); Soares (1999; 2002; 2003). Já quanto ao estudo de gêneros textuais, respaldamo-nos em Bakhtin (1997, 2003), Dolz e Schneuwly (1999); Marcuschi; Xavier (2005); Bathia (2009). Este estudo contribuiu para o aprimoramento das práticas discursivas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos em sala de aula, considerando o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); desenvolvendo, pois, a competência textual e linguística do alunado diante de uma diversidade de gêneros discursivos que são produzidos em contextos múltiplos de interação linguística e sócio-historicamente situados no processo comunicativo na contemporaneidade.

¹ O programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pacto pelo Ensino Médio (PNEM) possui carga horária de 100h/a na 1ª fase e mais 100h/a na 2ª fase, totalizando 200h/a.

Palavras-chave: Formação Continuada em Língua Portuguesa. Gêneros Discursivos. Multimodalidade. Práticas de Letramentos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the continuing training in Portuguese Language in the National Pact for the Strengthening of Secondary Education, of teachers of the area of languages in the era of digital media, through the institutions (Continued Encounters) of face-to-face training. For this endeavor, the anchor in the theoretical contributions of Rodrigues Junior (2015); Santana (2015); Sousa (2015); Lima (2013); Pinheiro (2013); Lima; Pinheiro (2015) on teacher training, in particular, the teacher of languages and codes area. As for studies in Brazil on practices and literacy events in docketed in Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006); Soares (1999; 2002; 2003). As for the study of genres, we support us in Bakhtin (1997, 2003), Dolz and Schneuwly (1999); Marcuschi; Xavier (2005); Bhatia (2009). This study contributed to the improvement of discursive practices of Portuguese Language teachers with the discursive genres in the classroom, considering the context of digital information and communication technologies (TDICs); Thus developing the linguistic and linguistic competence of the student in front of a diversity of discursive genres that are produced in multiple contexts of linguistic interaction and socio-historically situated in the communicative process in the contemporaneity

Keywords: Continuing Education in Portuguese. Practices Literacies. Multimodality. Discourse Genres.

1 INTRODUÇÃO

Faz-se mister, a princípio, ressaltarmos que no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997) foi trazido à baila alguns avanços à educação brasileira, mormente, quanto a uma nova direção do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo com a emergência de trabalho docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação”. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 334).

Por isso, que quanto ao letramento no ambiente escolar, Lima (2013) assegura que ao valorizar os letramentos das culturas locais, os professores incluíam seus alunos nas esferas de participação das atividades sociais e provocariam a mudança efetiva de paradigmas, porque promoveriam o deslocamento do *modelo*² autônomo

² Em suma, Lima (2013, p.28-29) faz uma diferença conforme Street (1984) sobre os modelos autônomo e ideológico, sendo que “o primeiro modelo apresenta uma concepção equivocada e parcial de que as práticas subjacentes resultantes da escrita pressupõem apenas uma maneira de

de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984)³ compreendendo não somente o evento de letramento, mas também a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder presentes em uma sociedade.

Nessa perspectiva, a acepção de letramento produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais” (PINHEIRO, 2013, p. 16).

Tendo, por fim, como objeto de estudo, a investigação da *formação continuada*⁴ em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, analisamos as práticas de letramento efetivadas por professores da área de linguagens em atividades com os gêneros discursivos em ambientes digitais de escolas públicas cearenses, sendo que a Região do Vale Jaguaribano constituiu-se o *locus* privilegiado desta pesquisa, posto que congrega professores contemplados com a referida formação presencial de 200 h/a, desde a época de sua implantação, em agosto de 2014.

2 PERCURSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

É importante ressaltar que uma retrospectiva histórica dos fatos marcou o trajeto da formação continuada do professor no Brasil, da década de 1980 até os

desenvolvimento do letramento; já no modelo de letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas”.

³ STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

⁴ Para Nóvoa (1995, p.30), “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

tempos atuais, através da legislação de educação, das concepções e modalidades desses cursos para os docentes do ensino médio (PARENTE, 2012).

Luckesi (1994) também esclarece que durante século XIX, a formação dos professores aconteceu essencialmente nas primeiras escolas normais. Tinha como baliza a formação moral e, no viés metodológico, conforme o caráter disciplinador e modelador do professor atualmente. Incumbia a esse, em sua prática, a função de reportar os conteúdos livrescos, porque a educação tinha a função de “redentora da sociedade” diante da adaptação do indivíduo à sociedade. Dessa forma, as discussões apresentadas neste tópico sobre a história da formação continuada do professor do ensino médio no Brasil almeja ser uma contribuição para formular ideias reais baseadas nas políticas educacionais desenvolvidas nos programas de formação docente, admitindo avaliar as estratégias tomadas na formação continuada que miram à qualificação profissional do professor.

Devemos compreender que a política de formação continuada do professor como um projeto educacional que prescreve as propostas de capacitar profissionais da educação, gerindo-os ao relacionamento no ambiente escolar através de suas capacidades docentes. Nos atuais discursos pedagógicos, alguns conceitos são identificados como alusão principal na formação e experiência educacional, como autoconhecimento, autonomia e autoconfiança, apreciados como elemento para constituição dos saberes dos docentes.

2.1 Políticas de Formação Continuada do Professor no Brasil

Um dos grandes desafios para o Plano Nacional de Educação 2001/2010 foi à qualificação do pessoal docente. A implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é um instrumento e um elemento para melhorar científico e tecnologicamente no Brasil e, assim, para o desenvolvimento do País, posto que a cultura do conhecimento e a construção de novas tecnologias pendem do nível e da qualidade do aperfeiçoamento das pessoas (BRASIL, 2001).

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação

profissional. Assim, as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nessa perspectiva de conhecimento e competência, as políticas dos cursos de formação continuada dos professores devem estar baseadas numa ideia de educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da prática pedagógica na própria formação docente. Logo, cada meta do Plano Nacional de Educação é acompanhada de estratégias, para que se atinjam os objetivos determinados. Entre elas, a garantia de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para qualificação.

Para o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 desenvolvido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em abril de 2010, uma das metas principais era implantar o piso salarial e os planos de carreira, enquanto o piso se tornou uma realidade apenas em 2009. O valor, que atualmente chega a 1.024 reais para 40 horas trabalhadas por semana, sinaliza o primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira docente. O PNE tem como finalidade, também, elevar a taxa de matrículas até 2020 no ensino médio para 85% da população entre 15 e 17 anos. (BRASIL, 2001).

O Projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20% das metas para valorizar e a formar os profissionais do magistério a serem alcançadas pelo país até 2020:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16- formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação. Meta 17-valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2011).

Percebe-se que os salários diferenciam-se de acordo com o tipo de ocupação do trabalhador, permitindo auxiliar na elaboração das políticas públicas voltadas para os profissionais atuantes em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil. Portanto, o investimento na formação continuada dos professores contribui para a melhoria dos salários, do crescimento pessoal e profissional e do desenvolvimento social.

2.2 A Formação Continuada de Professor da Rede Pública de Ensino do Estado Ceará

Na perspectiva de refletir criticamente algumas questões sobre o processo e as diretrizes legais da formação continuada do professor, entendemos que este tema continuamente merece destaque, provocando novas teorias, como os reflexos incidentes no exercício pedagógico do professor, ou seja, a escola pode consentir o atual arranjo social, política e econômica da comunidade escolar, que apresenta demandas novas, com novas competências, colocando a aprendizagem no próprio ambiente da prática profissional.

De acordo com Paiva (2016), as ações docentes e os conteúdos curriculares desenvolvidos pelos professores no contexto de sua organização do trabalho pedagógico, tanto na escola, como na prática efetiva da sala de aula, procuram ser reconhecidos como elementos básicos na renovação das concepções teóricas dos cursos de formação continuada do professor. É do nosso entendimento o fato de que as propostas dos cursos de formação profissional buscam levar os docentes a imprimir maior ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos. A formação de professores assume uma pauta importante nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará.

Nessa perspectiva, a formação continuada aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho escolar. Com efeito, a capacitação do professor tem como foco a valorização profissional mediante a renovação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento da prática docente como condicionante básico para o acesso à educação de qualidade. Concordamos com Santana (2015, p. 23) ao dizer que:

Form@re. <i>Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.</i> Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão *na e sobre* a prática. A ênfase dada à prática docente sinaliza a relação existente entre a qualificação docente e a construção da identidade profissional, dos saberes específicos da profissão, abordados em situações reais de aprendizagem da profissão.

Essa autora deixa claro a necessidade de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções pautadas em pesquisa, articulação teoria e prática, colaborando na defesa do professor como profissional reflexivo e na adoção da escola como espaço de atuação e de formação contínua e o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor.

Além do mais, quando falamos em qualidade de ensino, pensamos num ensino democrático e crítico, como Freire (1996, p. 41) assevera que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

É hoje tido como de útil e proveitoso não apenas para quem leciona, mas para quem assimila as informações lecionadas o fato de que um docente deve se manter atualizado. Como fará para que tal se verifique? Por intermédio, da formação continuada, com a qual, em princípio, tomará contato com todo um conjunto de metodologias de ensino, materiais didáticos, leitura, entre outros elementos, atualizados e que mantêm o docente sempre próximo ao que de novo está sendo feito em seu campo de atuação. Naturalmente, sua ação individual é igualmente de grande importância, pois, assistida essa formação, é de todo válido que esse docente se mantenha leitor assíduo, com vistas à sempre buscar conhecimento atualizado (FREIRE, 1996).

2.3 O Ensino de Língua Portuguesa: os novos paradigmas

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Neste tópico, apresentamos uma breve trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, considerando que o presente estudo focaliza-se no momento atual deste ensino: dos colonizadores à contemporaneidade, do ensino clássico do latim ao ensino da Língua Portuguesa – agora falada, ouvida, lida e escrita no Brasil - sob a perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

Quando se pensa em Língua Portuguesa no Brasil associa-se à disciplina de Língua Portuguesa que é ensinada nas escolas. Essa relação tão automatizada nem sempre ocorreu. Para Soares (2002, p. 157):

Os que estudamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina ‘língua portuguesa’ ou ‘português’ na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

Sendo assim, faz-se necessário uma breve revisão de literatura acerca de como se compreende hoje o ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar, com base, especialmente, em Soares (2002); Bagno (2002); Possenti (2003); Geraldi (2013).

2.4 O Ensino de Língua Portuguesa: aspectos históricos

Em tempos do Brasil Colonial, três línguas coexistiam no país: “língua geral”, “português” e “latim”. A “língua geral” era utilizada no dia a dia pelos jesuítas na comunicação com os índios e pelos próprios índios na comunicação entre si – isso porque havia diferentes línguas indígenas (SOARES, 2002).

Com o início da escola formal, em meados do século XVII, o padre Antônio Vieira declarou, sobre os habitantes de São Paulo, que as famílias dos portugueses e os índios de São Paulo estavam ligados uns aos outros pela língua (referindo-se à língua geral) e que a Língua Portuguesa deveria ser aprendida na escola.

Mas a verdade é que a “Língua Portuguesa” aprendida pelas poucas crianças que tinham oportunidade de frequentar a escola, nada mais era do que o aprendizado da leitura e escrita da língua (alfabetização). Depois de alfabetizados, aprendiam latim: “[...] estudava-se a gramática da língua latina e a retórica,

aprendida em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles” (SOARES, 2002, p.158).

2.5 Os Gêneros e o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Para melhor compreensão do fenômeno *gêneros e ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, serão buscados subsídios em Rojo (2006); Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008) e, especialmente, Bakhtin (2003 [1952, 1953]), o qual é referenciado pelos demais autores, já citados. Inicialmente o gênero será teoricamente abordado, considerando-se especialmente as contribuições de Bakhtin.

Com arrolamento às demandas arroladas ao gênero, faz-se imperativo retomar o expressivo aporte de Bakhtin. Mesmo que os textos do Círculo de Bakhtin tenham sido produzidos entre os anos de 1919 e 1974, segundo Rodrigues (2005), a divulgação de tais textos ocorreu apenas na metade e no final da década de 1960 na ex-União Soviética e no ocidente (respectivamente). A publicação completa dos textos segundo a autora (Id. ib.,152), “levou mais de vinte anos e foi feita sem nenhum critério cronológico.”

Embora as obras do círculo bakhtiniano tragam algumas limitações de divulgação e tradução (Id. ib.), são elas que baseiam as questões sobre gênero textual/discursivo, num liame dialógico e discursivo da linguagem, dos PCNs, como adverte Brait (2000), indicando que não há alusões explícitas ao autor no referido documento.

Rodrigues (2005) chama a atenção para “variação terminológica” utilizada por Bakhtin, como apresentado na introdução deste trabalho¹⁵, e destaca a obra “Estética da Criação Verbal” (2003 [1952, 1953]) como sendo a publicação na qual Bakhtin “opta” pelo termo *gêneros do discurso*. Nesta obra, o autor apresenta a sua ideia de gêneros em uma definição sempre de novo citada: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*” (Id. ib., p. 279).

As práticas construídas para comunicar-se oral e escrita permanecem ininterruptamente (ou muitas vezes) delineadas em um gênero, por suas *formas padrão e relativamente estáveis*. Dessa forma, é comum que através de algum

gênero ocorra o uso de uma língua, mesmo que os falantes não tenham consciência disso. Para Bakhtin (2003, p. 279) a utilização da língua ocorre “[...] em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Os gêneros do discurso podem surgir e/ou desaparecer de acordo com o contexto histórico social e com as interações humanas. Rodrigues (2005) usa a *conversa de salão* e o *romance-folhetim* como exemplos de gêneros que desapareceram. Podem-se citar como gêneros que surgiram em detrimento de novas interações humanas as mensagens de celular (SMS) e as mensagens eletrônicas (e-mails).

Bakhtin (2003) acentua que o caráter genérico dos enunciados, classifica os gêneros do discurso como primários e secundários. Ele conceitua como primários os gêneros ligados às esferas sociais da vida cotidiana, como por exemplo, a conversa (simples, elementar, imediata). Os *gêneros secundários* têm uma esfera mais complexa, pois as condições de produção do discurso não são imediatas, como por exemplo, um artigo acadêmico ou uma palestra. Para o autor, a enunciação é a interação entre um locutor e um interlocutor. Bakhtin ressalta que o interlocutor assume importante papel visto que o locutor constrói sua enunciação a partir da relação com o interlocutor, dessa forma “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p.118).

2.6 O Letramento e as atividades produtivas com gêneros discursivos

Nas atividades docentes, de acordo com Baltar (2011) *et al.*, deve-se entender que o professor de português, formado no paradigma habitual, poderia dar lugar, na escola, para um outro profissional que agiria mais como um atuante de letramento do que como um guarda da língua materna.

Esse agente de letramento, na acepção de Kleiman (2005), ao contrário de um mega-professor constituiria um coordenador de atividades de linguagem que abrissem aos colegiais panoramas mais produtivos para o estudo das linguagens na escola, capaz também de ordenar trabalhos com as práticas sociais da escrita,

discutindo com seus discentes os usos da linguagem que deixassem o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos: orais, escritos verbo-visuais, multissemióticos no espaço discursivo escolar. No entanto, para que seja viável a emersão desse *ethos* profissional, faz-se necessário conforme a autora que esse assunto seja mais debatido desde a formação inicial desses profissionais da educação.

Os principais apontamentos sobre o uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, sendo que, mais tarde, Tfouni (1988) coloca um sentido para letrar os sujeitos da linguagem conforme as práticas sociais de leitura e escrita. O termo “letramento” trouxe sua utilização expandida entre os meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), calhando a ser usada por numerosos pesquisadores e educadores em ponto de vista transformadas, estimulando uma ampla complicação conceitual e pragmática, porém com uma base comum: a ocorrência de aprender uma língua transpõe a simples decodificação das letras e abrange a complexidade das práticas sociais premente socialmente.

O processo de instrução em Língua Portuguesa, tanto nos primários anos do Ensino Fundamental, como em toda a percurso da Educação Básica, precisa ter como primazia as práticas de *multiletramentos* (ROJO, 2007)⁵, estando a ação de alfabetização, de certa maneira, dependente a tais práticas. Por isso, Kleiman (2006, p. 20) diz que, “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”.

Assim, como os pesquisadores acima, Lima e Pinheiro (2015, p.330) fazem uma leitura crítica sobre esse aspecto, dizendo que para “a escola formar usuários mais competentes”, é imprescindível se “compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade que podem torná-los objetos de estudo em face das novas práticas de letramentos na sala de aula”.

⁵ “[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8 *apud* LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 331).

3 OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Tajra (2012), a explosão da internet em 1995, fez com que alguns pesquisadores da educação passassem a considerar que se disponibilizando informação em computador, por meio do hipertexto⁶, poderia se estabelecer um processo educativo no que diz respeito à formação da língua escrita.

Hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDIC's na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999).

Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2009, p. 10).

É, por isso, que Cuban (1986) esclarece que sem dar atenção às condições do local de trabalho dos docentes e sem o reconhecimento dos saberes que levam para a sala de aula, há pouca esperança de que as novas tecnologias tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem. Sem uma visão mais ampla do papel cívico e social que as escolas desempenham nas sociedades democráticas, nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola corre o perigo de banalizar nossos ideais nacionais.

Dessa forma, é preciso que se tenha uma a formação de professores que capacite esses profissionais, de fato, para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDICs) que é um processo que une a informatização, o trabalho em rede, com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para

⁶ Pinheiro (2013, p. 11) esclarece que essa “breve incursão a respeito das concepções de letramento(s) e hipertexto, aliada às mudanças sociais advindas com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, são importantes para perceber a necessidade da proposição de um conceito que abarque os dois termos nesse momento de transição da cultura do impresso para o meio digital”.

refletir, compreender e transformar essa ação (TAJRA, 2012)⁷. Nesse diapasão teórico, Lima e Pinheiro (2015, p. 332) reforçam que

[...] as tecnologias de informação e comunicação são democráticas, podendo permitir a qualquer pessoa publicar suas manifestações culturais, acreditamos que essas são importantes ferramentas que podem ser aproveitadas pela escola para estudo dos multiletramentos, pois agregam facilmente semioses variadas e multiculturas. Sendo assim, a análise da multimodalidade, veiculada pelas TICs pode ser um momento único para o professor exercer sua função de agente de letramento durante o trabalho com os gêneros digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste mesmo viés epistêmico, Santos (2003) afirma que o papel da educação, ou seja, dos professores na “sociedade tecnológica” é formar sujeitos capazes de compreender e se situar na contemporaneidade, já que as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos mediadores para aquisição de cultura e conhecimento. Para esse autor,

Neste contexto, a escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador (SANTOS, 2003, p. 40).

Esse pesquisador assevera que é de grande importância discutir e refletir criticamente o uso das mídias digitais e suas funções na e para a educação. O autor afirma que é preciso questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação educativa centrada em uma pedagogia de projetos, a qual utilize essas tecnologias de forma contextualizada e integrada aos novos contextos sociais de práticas discursivas mediadas hoje por variados textos com múltiplos códigos semióticos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

⁷ Lima (2013) salienta em sua pesquisa que os subsídios enraizados nas relações instituídas entre as práticas de letramentos da contemporaneidade e as tecnologias digitais derivam no amadurecimento de um ensino de língua regulado nas práticas de letramentos, que abrangem a apropriação dos gêneros textuais, resultantes dessas práticas, em que é provável alcançar as interfaces entre as tecnologias digitais e a transposição de saberes para a rotina escolar.

4 TRAVESSIAS DESTA PESQUISA EM CURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO (PNEM)

Na investigação científica, a metodologia constitui-se em uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, isto é, cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado (DEMO, 1999).

Esse possível resultado é alcançado pelos procedimentos de análise, pois como assegura Marcuschi (1999 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 47):

O essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida.

Pelo exposto acima, entende-se que a primazia da pesquisa é ter um a embasamento teórico que ofereça suporte às hipóteses, análises e/ou resultados conseguidos. Isto denota dizer que quando esse referencial é adquirido, temos por efeito direto um procedimento com possibilidades fidedignas de aplicação e de obtenção de resultados reais. E essa é a nossa vontade, tanto que, nesta seção, apresentaremos nossas escolhas e instrumentos de análise que darão base ao nosso estudo (SILVA, 2011; PAIVA, 2016).

A amostra deste estudo, inicialmente foi constituído de cinco professores de Língua Portuguesa da escola A e cinco da mesma área da escola B, participantes egressos da formação continuada PACTO (realizada nos anos de 2014 e 2015) que são atuantes na rede pública da cidade de Morada Nova, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

A despeito de não ser um *corpus* vasto, apreciamos ser um número de participantes suficientes para os objetivos da pesquisa. Essa afirmação é vigorada em Marcuschi (1999 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 56), quando o autor lembra que

[...] do ponto de vista metodológico, constituir um *corpus* é uma questão bastante complexa e, em primeira instância, teórica, sendo que o tamanho de um problema não se mede pela quantidade de dados coletados, mas por sua qualidade. Uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas.

Dessa forma, para que o estudo seja realizado como requisito à validação do questionário aplicamos um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. Obtemos com a CREDE 10/SEDUC-CE a listagem de professores de língua portuguesa, egressos da formação continuada PACTO, do ano de 2014.

Optamos também pelo benefício da entrevista em relação a outros métodos, pois ela admite o proveito imediato e corrente da informação almejada, na prática com qualquer sujeito informante e sobre os mais vários assuntos. Uma entrevista bem ampliada pode consentir o tratamento de temas de caráter complexo e de escolhas claramente singulares. Pode tolerar o levantamento de questões alçadas por diversas técnicas de coleta de subsídios de obtenção mais aparente, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

5 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL REALIZADAS POR PROFESSORES NAS ATIVIDADES DO PACTO: OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir das aulas observadas em que aplicamos os questionários aos professores nos encontros, constatou-se que os professores ao trabalharem diretamente com os conceitos do que sejam gêneros digitais puderam entender a importância da construção multissemiótica e da multimodalidade⁸ de novos formatos textuais digitais usados pelos alunos em diversos contextos de comunicação tecnológica na sociedade. Esses profissionais da educação e cursistas desta formação do PACTO apontaram que essa formação implicou em resultados pedagógicos exitosos em sala de aula, porque

⁸ "Multimodalidade seria, portanto, a integração de modalidades no mesmo texto com fim de materializar os diversos discursos ali veiculados". (ROSA, 2011, p.7, *apud* LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 335).

1. A atividade oriunda do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio nos motivou a explicar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias de ensino e letramento (professor A).
2. Contribuiu em nossa atualização quanto ao contexto atual pelas práticas de escrita e leitura no ambiente virtual, usando os hipertextos: e-mail, blog, facebook, a exemplo (professor B).
3. Conseguimos nosso objetivo que é: fazer com que o aluno adquira suporte em letramento digital de forma proficiente pelo uso dos recursos da escrita/leitura de gêneros digitais (professor C).

Na maioria das vezes, os professores metodologicamente conseguiram organizar seu tempo de aula, objetivando com o uso de vários recursos tecnológicos em sala trabalhar as estruturas composicionais e linguísticas dos seguintes textos em ambientes digitais (e-mail, facebook, *whatsapp*, *blog*, *instagram* etc),⁹ possibilitando que os alunos pudessem compreender as facilidades do uso do computador, da *internet*, da escrita digital, dos hipertextos em uma unidade temporal, mesmo não tendo uma maior compreensão sobre o que seja suporte textual ou gêneros discursivos em ambientes digitais em algumas atividades de produção discursiva.

Por fim, os professores-cursistas deixaram claro que é preciso considerar, a tela digital seja de computadores, *smartphones*, *tablets* etc, como um novo espaço da escrita e o novo espaço que surge nas formas de interação entre escritor e leitor. A partir disto, foi enfatizado nessas atividades em sala que os alunos busquem cada vez mais a atualização e inserção constante na era das mídias digitais, sobretudo acerca destas novas práticas de letramento social, visando exporem suas opiniões, fatos e argumentos com o uso necessário desses recursos digitais na era da globalização e comunicação virtual.

Essas atividades apresentadas na escola, fortalecem o trabalho com as tecnologias usadas pelos professores em atividades produtivas de textos em sala de aula, quanto a isso Sousa (2011)¹⁰ et al deixa bem claro que, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição

⁹ Marcuschi e Xavier (2005) argumenta que no ambiente virtual há diversos gêneros emergentes, como: e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros possuem estreita ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém estão reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e próprias da mediação presente nos ambientes virtuais.

¹⁰ Sousa, Moita e Carvalho (2011).

educacional. Dessa forma, é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica.

Lima e Pinheiro (2015, p. 349) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma signifiante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

Nas escolas, a complementação, ao material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento para que epistemologias possam ser problematizadas. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 349) (*grifos nossos*).

Em consonância com os postulados acima, os professores entrevistados nesta fase inicial desta pesquisa corroboram que

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (Professores de LP).

Finalizamos essa discussão, reforçando que cabe a escola fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Além do mais, podemos mencionar os resultados iniciais com estas ações docentes em sala de aula e com o uso de recursos tecnológicos na educação

desses jovens e adultos possibilitou implicações exitosas antes não tão possíveis com o trabalho com os gêneros escolarizados e recortados em livros didáticos de LP. Dessa forma, essa inserção com as mídias digitais nas aulas de LP, amenizou muitos problemas de compreensão leitora dos alunos, a partir do que os professores perceberam, está no fato deles não usarem com eficácia as estratégias de leituras que são mais adequadas para a leitura de textos que possuem certos padrões de similaridade, linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual que o caracteriza dentro do domínio discursivo em que eles estão inseridos (SILVA, 2013; PAIVA, 2016).

Lima e Pinheiro (2015, p. 329) apontam que os *multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa* requerem do professor uma postura adequada ao dizerem que

[...] as ferramentas digitais requerem um sistema de convenções próprio do meio e o conhecimento das características dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente de interação e de atividade social. Essas constatações deveriam estar presentes quando o professor aciona os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de seu trabalho (grifos nossos).

Essas autoras defendem que no âmbito da sala de aula, os *multiletramentos* tornam-se orientação diretiva para “a formação de um leitor/navegador com condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pelas tecnologias digitais”, ressaltando, portanto, que é preciso que o professor seja “um leitor/escritor conhecedor das novas formas de representação de sentido proporcionadas por essas tecnologias” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p.331).

6 À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, que os professores sabem muito pouco sobre o que os alunos conhecem sobre as tecnologias digitais acerca do uso de textos multimodais e multissemióticos nos vários contextos de construção da linguagem na era da comunicação e informação numa sociedade globalizada. Por isso, este estudo se mostrou relevante, porque, a princípio, surgiu do fato de termos poucas pesquisas sobre o assunto em tela. Em segundo lugar, porém não menos importante, é a possibilidade de se abrir espaço para que os professores-cursistas,

protagonistas principais desta investigação, avaliem o referido programa em relação à sua organização e estruturação pedagógica.

Surge, pois, a contínua necessidade de os professores trabalharem as concepções de gêneros discursivos em ambientes digitais com esses alunos em relação ao letramento digital e suas práticas discursivas. Dessa forma, os professores precisam, em primeiro momento, verificar quais os conhecimentos que esses discentes possuem sobre gêneros discursivos no contexto digital, e, sobretudo que estratégias mais adequadas podem ser utilizadas durante esse processo. A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa atividade, detectando falhas e dificuldades, para que se possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver a competência linguística de maneira satisfatória no ambiente virtual que tem exigido novas formas de comunicação humana.

Com os resultados obtidos, percebemos que nas práticas de letramento em sala de aula trabalhadas pelos professores fazem com que os alunos na maioria das vezes conheçam o conteúdo temático, estilo, propósitos comunicativos, estrutura composicional e audiência utilizados nas práticas de interação social e humana. Constata-se que até os professores não se veem como usuários das mídias digitais de forma efetiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores da rede estadual pública cearense requer ainda mais ações na relação tecnologia digital e educação.

Esta pesquisa, portanto, com professores no contexto da sala de aula, possibilitou uma maior noção sobre o processo de letramento digital e quanto ao uso de recursos midiáticos, entendendo como os professores trabalham e percebem o texto multimodal, tendo consciência da complexidade desse processo, para que mais adiante, os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas a necessidades de formação de um usuário competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência esse novo contexto de enunciação linguística e tecnológica em sua vida escolar e profissional.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 10. ed. São Paulo, Loyola, 2002.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 108-279.

BALTAR, Marcos; LOIO, Milne P; NAIME-MUZA, Maria Letícia. Algumas Reflexões acerca dos Estudos de Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos como possibilidades para a formação do Professor de Língua. **Work. pap. linguíst.**, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 87-99, , jan. jun., 2011.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN"s**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, **Etapa II - Caderno IV: Linguagens**; [autores: Adair Bonini et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília, 2011.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Informática Educativa. **UNIANDES – LIDIE**, v. 12, n.1, 1999.

CUBAN, L. **Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920**. NY: Teachers College Press, 1986.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago. 1999.

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

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2013.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo. ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 4., Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999, **Anais....** Brasília, DF, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, Arnaldo Cesar Almeida de. **Memorial acadêmico**: contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística aplicada [on-line]**. Belo Horizonte, 2010, v. 10, n. 2, p. 325-345.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. **Travessias [on-line]**, Cascavel, v. 10, p. 125-146, 2016.

PARENTE, Francisca Francirene Tomaz. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral - CE**: múltiplos olhares. 2012. 180f.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-Portugal, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Letramentos demandados em cursos on-line:** por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2013.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTANA, Joyce Costa Gomes de. **Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada:** uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003.

SILVA, Francisco Geimes de Oliveira. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina de C. *et al.* **Aprendendo na travessia:** dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

SOUSA, R. P. de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2012.

APRENDIZAGEM EM PROCESSO DE FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PIBID NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFPE

LEARNING IN PROCESS OF FORMATION: AN ANALYSIS OF THE PIBID IN THE GEOGRAPHY COURSE OF UFPE

Anderson Santos de Santana

Minicurrículo

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui experiência em pesquisas na área de formação docente. E-mail: santosantana89@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do PIBID da área de Geografia na melhoria da prática de ensino e da aprendizagem no contexto escolar do ensino médio com baixo desempenho em avaliações censitárias. Este propósito incidiu sobre as contribuições do PIBID da área de Geografia para a aprendizagem da docência por parte dos licenciandos e o incremento do ensino nas escolas de ensino médio pernambucano. Como procedimentos, utilizou-se da revisão de literatura e do levantamento documental para aprofundamento das categorias de investigação; aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa constituídos de questões abertas e fechadas; e realização de entrevistas semi-estruturadas. Essa investigação nos permitiu constatar que os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo formativo dos licenciandos em geografia da UFPE. Ao analisar os dados coletados e interpretá-los, pudemos perceber que, ao propor o incentivo a formação docente, valorização do magistério, integração entre ensino superior e educação básica, prática no ambiente profissional, participação efetiva dos professores do ensino médio e articulação entre teoria e prática, o programa busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Geografia. PIBID.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions of Geography Area PIBID in improving teaching practice and learning in the school context high school underperforming on census assessments. This purpose focused on the contributions of Geography Area PIBID for learning teaching by the licensees and the increase of education in Pernambuco middle schools. As procedures, we used the literature review and documentary survey to deepen the research categories; questionnaires were applied to the research subjects made up of open and closed questions; and carrying out semi-structured interviews. This research allowed us to see that the PIBID objectives are being included in the training process of undergraduates in geography UFPE. By analyzing the collected data and interpret them, we realize that, in proposing the encouragement of teacher training, teaching appreciation,

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.26-49, jan./jun. 2017.

integration between higher education and basic education, practice in the workplace, effective participation of high school teachers and articulation between theory and practice, the program seeks to provide undergraduate training based on reflection and questioning of real situations related to teaching activity.

Keywords: Teacher Education. Geography Education. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente tem se visto uma crescente preocupação na promoção e valorização da formação docente em âmbito global, segundo a Oficina Regional de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para a América Latina e Caribe (2001), nos últimos anos os governos dos países dessa região tem dado maior atenção na profissionalização docente, implementando reformas educacionais que possam promover uma melhor qualidade no processo educacional desses futuros educadores. No Brasil a preocupação por uma formação de qualidade ganha ênfase a partir dos anos de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei n.9394/96 (BRASIL, 1996) aprovada em 1996, essa lei é importante, pois institucionalizou e estabeleceu regras as políticas empregadas pelo Ministério da Educação.

A lei estabelece entre os Art. 61 a 67, diretrizes que vão incentivar os debates, as discussões e reflexões acerca dos cursos e programas de formação de professores para a educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um marco na esfera educacional, pois a partir dela se criaram posteriormente outras políticas educacionais com a perspectiva de melhorar a problemática realidade educacional no Brasil, como também os órgãos governamentais começaram a dar uma maior atenção a formação do professor da educação pública no país.

Porem é neste momento histórico de consolidação das prerrogativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96 (BRASIL, 1996) e seus dispositivos complementares e da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu Art. 13, alínea II e III, advoga a presença do trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a

transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos, enquanto que a pesquisa é concebida como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Estas proposições exigem da Universidade o estreitamento entre ensino e pesquisa na formação de professores para o trabalho docente, criando um grande desafio: formar o professor pesquisador da/na educação básica.

Surge no cenário educativo nacional uma diversidade de análises e reflexões sobre a formação continuada de professores. Evidencia-se esta realidade em face do conjunto de acervos bibliográficos em que são divulgadas novas bases conceituais apoiadas em pesquisas e reflexões de especialistas e pesquisadores na área. Em inúmeros seminários, foros e encontros acadêmicos discutem-se a sistematização e difusão das mais recentes reconceitualizações do trabalho docente e, ao mesmo tempo implementam-se experiências inovadoras na prática pedagógica relacionada à formação profissional do educador, à metodologia da interação que trata da construção, apropriação e difusão de conhecimentos (articulação entre ciência e cultura) e, propriamente, à pesquisa, concebida como princípio educativo (DEMO, 1991).

As reflexões iniciais em torno da relação da teoria com a prática apontam para a complexidade da prática pedagógica, uma vez que nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. Os próprios efeitos do ato educativo dependem da interação complexa de todos os aspectos e variáveis, que se entrecruzam nas situações de ensino, como a cultura organizacional, formação do docente, meios e condições físicas existentes. Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional de ensino é o domínio de conteúdos relativos à prática que desenvolve. Mas, como expressa Sacristán (1998), não é um domínio indiscriminado, fruto da mera acumulação de conhecimentos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim, um conjunto estruturado de conhecimentos e saberes, guardado seu significado educativo, social e histórico.

As implicações dessa temática podem ser vistas nos estudos de Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa e Keneth Zeichner, ainda que acompanhando análises

voltadas para outras questões específicas, como as competências ou a identidade do professor Perrenoud (1993; 1999), Nóvoa, (1991; 1992), ou a questão do professor-pesquisador Zeichner, (1993; 1997; 1998). Segundo Stenhouse (1975 *apud* LÜDKE, 2001), o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

As contribuições teóricas até então desenvolvidas, apontam para um conjunto de capacidades e habilidades adquiridas pelo professor, as quais o instrumentalizam a manejar a complexidade dos problemas por meio da investigação inteligente e criativa dos saberes adquiridos no exercício contínuo da docência. Neste cenário insere-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa foi criado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (Lei N° 11. 502, de 11 de julho de 2007 [BRASIL, 2007b]). O Programa atende às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007 [BRASIL, 2007a]), aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 [BRASIL, 2009a] revogado pelo Decreto N° 8.752 de 09 de maio de 2016 [BRASIL, 2016]), e a Lei N° 11. 947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), no seu Art. 31, e de normas do MEC e atribuições legais da CAPES.

Fundamentados nesse sentido, como objetivo principal procurou-se investigar as contribuições do PIBID da área de Geografia na melhoria da prática de ensino e da aprendizagem no contexto escolar do ensino médio com baixo desempenho em avaliações censitárias. Este propósito incidiu sobre dois focos: de um lado, a execução do programa enquanto política voltada tanto para o fortalecimento da formação de docentes para a educação básica quanto para a melhoria da qualidade do ensino; de outro, as contribuições do PIBID da área de Geografia para a aprendizagem da docência por parte dos licenciandos e o incremento do ensino nas escolas de ensino médio pernambucano. Este propósito da investigação considera o fato deste programa ter como objetivo incentivar e fortalecer a formação de

professores para a educação básica, estando, portanto, inserido no contexto da formação de professores no Brasil.

2 O PIBID GEOGRAFIA UFPE E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Diante dessa perspectiva a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) através de seu projeto institucional e seguindo o que disciplina a Portaria 260/2010-CAPES, atende atualmente cinco escolas da rede pública de ensino nas áreas de Letras/Português, Música, Teatro/Artes Cênicas, Artes/Plásticas e Visuais, Filosofia, Ciências Sociais/Sociologia, Geografia, Pedagogia, Matemática, Química, Biologia, Interdisciplinar (Biologia/Física/Química) e Física.

O PIBID da área de Geografia, campus Recife, contou no período de 2011-2013 com 15 bolsistas de Iniciação à Docência, sendo cinco licenciandos por ano de subprojeto, que desenvolveram projetos nesta área de conhecimento na escola Estadual Senador Novaes Filho, espaço selecionado por excelência para o desenvolvimento desta investigação.

A pesquisa é movida pela seguinte questão: Qual a relação do PIBID Geografia na promoção da construção de um projeto de formação centrado nos dilemas da prática e suas interfaces para efetivação dos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização dos conceitos geográficos?

Diante desta questão, nos deparamos com uma realidade pedagógica diferente das décadas passadas, a globalização modificou a sociedade e a forma como as pessoas vivem, transformando a realidade econômica, cultural e política. Na educação surgiram novos paradigmas e novos tipos de aprendizagens, como as novas tecnologias, transformando a escola e mudando a prática de ensino do professor. O aluno, porém, se integrou facilmente com essas fontes de aprendizagem, pois essas tecnologias se popularizaram rapidamente e esse jovem facilmente se adapta a transformação acelerada da sociedade atual. O professor diante dessa perspectiva se viu atrasado, despreparado, pois o sistema educacional vem se transformando aceleradamente.

No âmbito acadêmico vemos algumas dificuldades diante dessas transformações, por isso que atualmente tem se discutido sobre a qualidade da formação docente do futuro professor da educação básica da rede pública, pois as condições de ensino nessas escolas não garantem uma boa aprendizagem.

Nos seus 63 anos de existência o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, atualmente vem enfrentando alguns problemas na preparação do seu futuro professor, isso se deve pelo fato de que a formação docente do curso foi formada a partir de um modelo tecnicista como afirma Gallo e Rivero (2004, p.38):

É pela orientação tecnicista que os professores são preparados para serem os grandes memorizadores de informações, compilados em livros técnicos ou didáticos, observados na integralidade de seus conteúdos, que também serão exigidos de seus alunos.

Mesmo com as políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que trouxe mudanças importantes na formação de docentes no Brasil, o contexto histórico ainda é forte no curso de Geografia – UFPE. E há alguns problemas que devem ser enfrentados dentro do curso como a união entre teoria e prática, já que “essa separação resulta na construção de um corpus teórico hermético, incapaz de se colocar em relação, de forma dialética, com a prática concreta” (ROSA, 2006, p. 112).

É preciso integrar ensino e pesquisa, pois internamente os professores focam a pesquisa para a preparação do seu futuro pesquisador e técnico, desvalorizando o licenciando como pesquisador. É importante destacar que é com a pesquisa que esse futuro professor ira produzir novos conhecimentos e se preparar, pois “É por meio da pesquisa que o professor irá buscar novas metodologias que lhe possibilitem desenvolver um trabalho pedagógico, interdisciplinar, transdisciplinar, e não como compartimentos estanques” (GALLO; RIVERO, 2004, p.47).

Ainda se vê uma falta de integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas, como suas práticas e métodos de ensino, o que mostra um desinteresse entre os docentes. Há uma resistência de união entre o curso, a escola e a inter-relação dos seus conhecimentos, contudo “o espaço da escola é um espaço de formação, não só dos alunos, mas também dos professores” (ROSA,

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.26-49, jan./jun. 2017.

2006, p. 46). Diante disso, pensar numa formação de qualidade é um desafio, contudo os seus efeitos podem produzir profissionais competentes, embargado por uma teoria e práticas consistentes, preparados para atuarem na realidade educacional, como defende Nóvoa (1991, p.24):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Porém essa formação não se constrói de maneira rápida, pois o aluno antes de conseguir essa posição, ele precisa passar por um processo de constituição de sua identidade que deve iniciar a partir de sua entrada na academia, esse processo vai determinar e influenciar na qualificação de sua formação profissional, entretanto, o grande problema é a própria concepção da formação, existe hoje uma oposição entre a pesquisa e o ensino, uma aversão entre a teoria e a prática docente e uma desvalorização do magistério, essas dicotomias leva a uma fragilidade na formação docente como afirma Perrenoud (1999, p.3):

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconheçamos, entretanto, que deixa menos a desejar que a formação didática e pedagógica. O desequilíbrio é maior no ensino secundário e otimiza-se no ensino superior, já que uma parte dos professores universitários assumem este papel sem nenhuma formação didática.

Contudo verificamos que o cenário atual escolar brasileiro não é o mesmo de décadas atrás, a realidade pedagógica passou por transformações tecnológicas, sociais e culturais, que interferiram significativamente nos processos de ensino-aprendizagem. Esses paradigmas educacionais propuseram aos cursos de licenciatura uma responsabilidade maior na construção do desenvolvimento profissional do futuro professor, como adverte Pereira (2000, p.47):

O papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.26-49, jan./jun. 2017.

Diante disso se faz necessário pensar numa formação de qualidade, onde se deseja formar um sujeito criativo, cidadão, consciente, crítico, reflexivo e que atue na sociedade em que vive. Tais competências se tornam um desafio, contudo, os seus efeitos podem produzir profissionais mais preparados para atuarem na realidade educacional, como afirma Damasceno e Silva (1996, p.20):

Pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, à prática de lidar com o conflito resultante do confronto entre os diversos saberes provenientes de diferentes grupos sociais que freqüentam a escola e com os saberes sistematizados existentes em dado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. Assim, os professores devem estar habilitados a constatarem a importância de desenvolver uma prática pedagógica mais consistente, que esteja diretamente ligada à vida dos educandos.

No entanto, essa formação não se constrói de maneira rápida, pois o aluno antes de conseguir essa posição, precisa passar por um processo de constituição de sua identidade que deve iniciar a partir de sua entrada na academia. Esse processo vai determinar e influenciar na qualificação de sua formação profissional, porém, o grande problema é a própria concepção da formação. Vemos ainda hoje, uma oposição entre a pesquisa e o ensino, uma separação entre a teoria e a prática docente além de uma desvalorização do magistério.

Essas dicotomias levam a uma fragilidade na formação docente, Zeichner (2010) afirma que a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social e político e cultural da escola e ainda destaca que algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola raramente se cruzam. Por isso que é necessário haver interações entre universidade e a escola, é preciso criar pontes entre os saberes, trazendo mais benefícios, como afirma Tardif (2008, p.25):

Essa consequência resulta de duas idéias: em primeiro lugar, a idéia que a formação profissional é largamente adquirida nos meios de prática, não somente durante a formação inicial, mas também durante a fase de inserção e, em seguida, ao longo da carreira; o “meio escolar”, portanto, não é um apêndice da formação, mas sua base. [...]; em segundo lugar, a idéia de que os docentes são depositários de conhecimentos e de competências próprios, ligados a experiência de seu trabalho cotidiano. O seu trabalho não se limita, portanto, à aplicação dos conhecimentos produzidos por outros (os especialistas, os pesquisadores, os formadores, etc.): eles produzem e validam um saber próprio à profissão e resultante da prática profissional.

Permitir que os alunos de licenciatura tenham uma experiência, observem e vivenciem o cotidiano da escola, dará a ele uma melhor formação, qualificando-o como um futuro profissional docente. Diante disso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) tem sido uma proposta do governo federal junto com a UFPE, disposto a oferecer uma mudança na formação inicial de professores, valorizando assim as licenciaturas e incentivando a docência. Essa valorização é alcançada por intermédio da inserção dos licenciandos previamente nas escolas sob a coordenação do professor universitário, que tem o papel de coordenador da área; com a supervisão do professor da educação básica como função de professor supervisor, sendo este, contemplado pelo programa na função de co-formador dos futuros docentes.

Portanto, um dos objetivos principais do PIBID é melhorar a formação de futuros professores para a Educação Básica, como também de aprimorar a qualidade dessa educação, proporcionando a esses licenciandos participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Além de buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

A partir dessas investigações, pôde-se saber que o PIBID da área de Geografia, campus Recife, atualmente conta com seis bolsistas de Iniciação a Docência, desenvolvendo projetos desde 2014, na escola Estadual Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea no município do Recife/PE. Os trabalhos

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.26-49, jan./jun. 2017.

pedagógicos aplicados na escola propõem integrar a literatura, cinema e outros meios didáticos com a Geografia, com o intuito de formar um diálogo a partir dessas atividades didático-pedagógica como linguagem de ensino para as aulas de Geografia, fazendo uma conexão com os conteúdos programados.

Os projetos têm como intuito poder conceituar: os elementos e fatores do clima, as migrações populacionais, seus tipos e fatores de desencadeamento, identificar os diferentes processos associados ao crescimento urbano, nomear os diferentes processos de constituição da população brasileira e seus aspectos. E como procedimentos: identificar elementos geográficos contidos na obra literária indicada, combinar com o ensino teórico dos conteúdos apontados com práticas lúdicas, argumentar acerca de problemáticas socioambientais destacados na obra e discutidos em sala de aula e demonstrar a diversidade de situações que compõem o mosaico social brasileiro, principalmente no âmbito do Nordeste sertanejo, associado aos fatores climáticos que trata a obra.

A partir da realização dessas atividades o Pibid/Geografia, espera possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas: criticidade, argumentação e subjetividade; promover o trabalho em equipe e cooperativo; provocar a desinibição, ou seja, reduzir a timidez e fomentar o interesse dos alunos pelas aulas da disciplina. Tais ações devem proporcionar mudanças que contribuam para a formação contínua dos licenciandos e capacitem com metodologias práticas para a melhoria do ensino, qualificando-os nas suas atividades profissionais.

Todavia constatou-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola Estadual Senador Novaes Filho ainda é baixa mesmo com do Pibid/Geografia/UFPE realizando projetos desde 2011, em 2015 a escola alcançou 3.5 e a meta do Ministério da Educação para essa escola em 2017, deverá ser de 3.8, considerada ainda baixa pelo Programa. Contudo, o Pibid é um programa que vem com a proposta de melhorar a formação do professor nas universidades públicas no Brasil, fazendo um vínculo entre universidade e escola, qualificando a profissionalização docente.

3 METODOLOGIA

A proposta de pesquisa, aqui apresentada, configurou-se como uma pesquisa-ação. A participação nesse processo exige um mergulho no cenário de pesquisa para acompanhamento de todas as etapas de planejamento, execução e avaliação da área em estudo. Estas são ações exigentes do ponto de vista intelectual e emocional. Ações orientadas pela finalidade pedagógica da pesquisa como “prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente” (ANDRÉ, 1994, p. 294).

Por se tratar de uma proposta de investigação e retroalimentação de saberes e práticas, optou-se por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa rompe com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorporando em seu fazer, o sujeito e sua subjetividade; valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantitativos, mas pelo processo significativo de sua construção, onde se incorpora as representações, os significados e o sentido existencial elaborado (MINAYO, 1994).

Para realização das etapas utilizou-se dos seguintes procedimentos: revisão de literatura e levantamento documental para aprofundamento das categorias de investigação; aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa constituídos de questões abertas e fechadas; e realização de entrevistas semi-estruturadas.

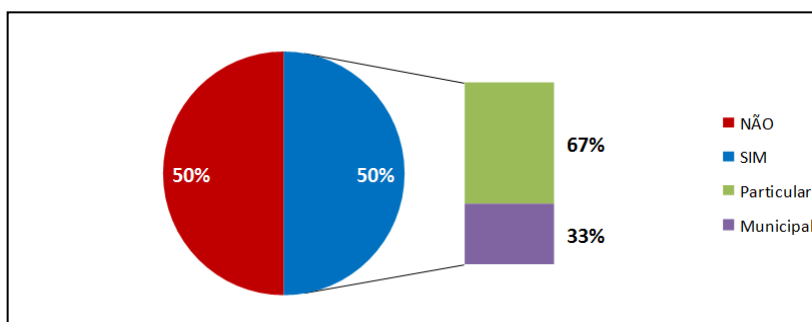
O projeto situa-se no campo do trabalho docente dos professores do ensino médio da Escola Estadual Senador Novaes Filho, em Recife, espaço por excelência das ações realizadas pelos licenciandos vinculados ao PIBID da área de Geografia da UFPE. A escolha da escola para participar da pesquisa apoiar-se-á, portanto, em uma intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985), para o qual o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância.

Para análise e tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin (1995). A partir da orientação desse autor, na fase de organização dos dados, faremos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado. Através dessa metodologia buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários e das observações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada entre Agosto de 2014 á Julho de 2015, tendo como referência as atividades do PIBID-Geografia executados no período de vigência desta investigação. Participaram da pesquisa seis bolsistas de Iniciação à Docência e a unidade básica de ensino, *lócus* da pesquisa, foi a Escola Estadual Senador Novaes Filho, á partir das análises dos questionários pode-se saber sobre o perfil e características dos sujeitos entrevistados. Diante disso ficou evidenciado que esses bolsistas estão em sua primeira graduação, não tendo outros cursos a nível técnico e superior, contudo foi perguntado se eles já haviam tido alguma experiência profissional na área do ensino de Geografia como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Você já estagiou em alguma instituição de ensino?

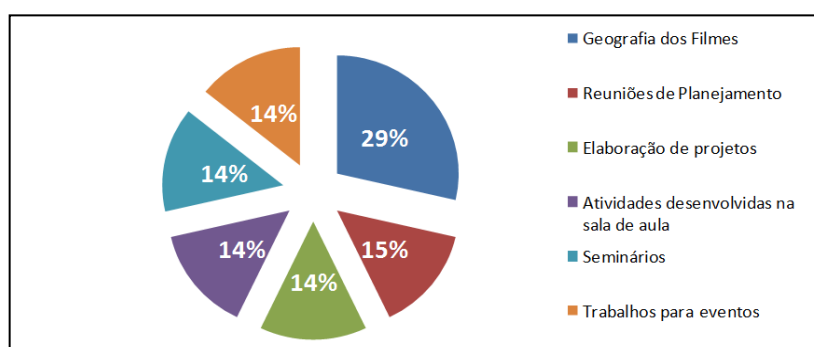


Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Ao serem questionados se já haviam estagiado em alguma instituição de ensino, 50% dos bolsistas disseram que não, e 50% disseram sim, que já estagiaram em escolas. Desses bolsistas que disseram “sim”, 67% fez estágio em escolas particulares e 33% exerceram atividade profissional na rede pública de ensino municipal. O ponto positivo nesse resultado é que esses estudantes já vivenciaram uma experiência no ambiente escolar antes de entrarem para o Pibid, tendo ganhado certa experiência na sala de aula como também ajudando aqueles bolsistas que não tiveram esse contato com a realidade educacional antes. Contudo todos os licenciandos participam de algum grupo de pesquisa na UFPE, melhorando e qualificando a sua formação.

Os Bolsistas ao participarem do Pibid, têm como uma de suas tarefas aplicarem na escola atividades didático-pedagógicas em sala de aula, contudo essas atividades devem ser construídas com o professor supervisor, portanto foi perguntado a eles: “quais atividades você desenvolveu junto com o professor supervisor do Pibid?”. Os resultados estão destacados no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Quais atividades você desenvolve ou desenvolveu junto com o professor supervisor do PIBID?

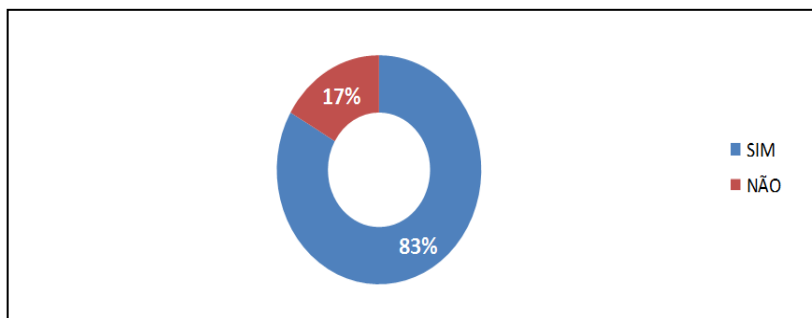


Fonte: Pesquisa Direta (2017).

De acordo com os dados pudemos descobrir que 14% dos bolsistas participaram em elaborações de projetos, 14% estiveram desenvolvendo junto com o professor supervisor atividades na sala de aula, 14% estiveram em seminário como também 14% dos licenciandos estiveram em eventos. Podemos verificar no gráfico que 15 % dos Pibidianos participaram em reuniões de planejamento, e 29% desenvolveu a atividade “Geografia dos Filmes” na escola.

Consideramos interessante que os bolsistas estejam presentes desenvolvendo as atividades junto com o professor supervisor, é dessa parceria que os pibidianos irão vivenciar o dia a dia do docente, conhecendo o seu trabalho como profissional, e também os próprios bolsistas irão colaborar com suas idéias na preparação e organização das tarefas a serem realizadas. O Pibid-Geografia é supervisionado por apenas um professor da educação básica formado na área, porem é importante que outros professores apóiem os projetos, as oficinas e os trabalhos realizados pelos bolsistas na escola, diante disso foi perguntado aos licenciandos se: “suas atividades são bem aceitas na comunidade escolar pelos outros professores?”. O resultado pode ser observado em seguida no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Suas atividades são bem aceitas pelos outros professores da comunidade escolar?

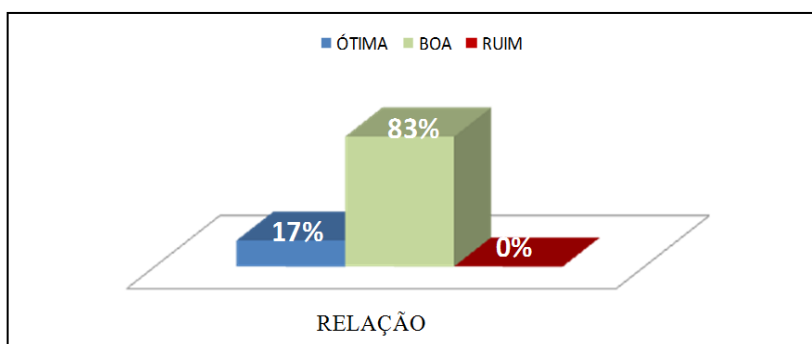


Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Vemos que 17 % dos bolsistas disseram “não”, que as suas atividades não eram bem aceitas pelos educadores da escola. Porém 83% dos estudantes responderam “sim”, o que mostra que os projetos do Pibid-Geografia estão sendo bem recebidos pelos professores.

O Pibid é um programa que permite ao licenciando estar inserido no cotidiano escolar exercendo suas atividades em contato com adolescentes que são os alunos que esses bolsistas irão trabalhar. Por isso foi questionado aos pibidianos: “como é a sua relação com os alunos da escola?”. O resultado podemos conferir no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Como é sua relação com os alunos da escola?



Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Constatamos que 17% dos licenciandos disseram que têm uma ótima relação com os alunos, 83% responderam que há uma boa afinidade entre os estudantes o que prova que está sendo útil a presença do Pibid - Geografia na sala de aula. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência tem como uma de suas propostas levar aos licenciandos a vivenciar a realidade escolar, essa experiência na

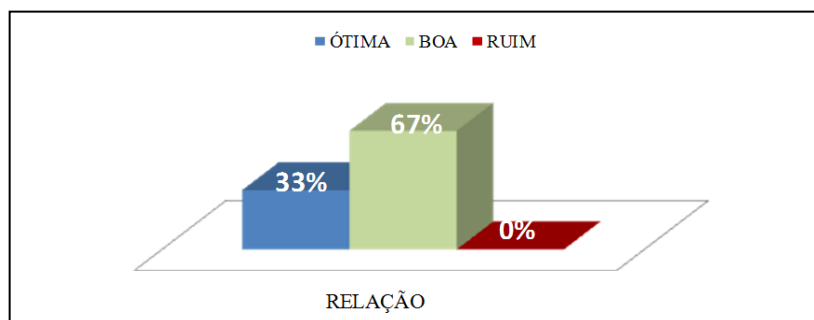
escola antes de se formar vai oferecer benefícios, como afirma Mizukami (2002, p.80):

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes, e esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensino aprendizagem nela desenvolvido.

Porem é importante que a instituição de ensino ou a gestão escolar apóiem esses bolsistas, diante disso a pesquisa perguntou ao pibidianos: “Como é a relação do Pibid Geografia com a direção escolar?”, como resultado todos os bolsistas responderam que a relação com a diretoria era “boa”. Contudo foi feito outro questionamento: se “A direção escolar apóia as atividades do Pibid-Geografia?”. Todos responderam que “sim”, todavia os bolsistas informaram com suas palavras que: “que era difícil o apoio com a antiga direção da escola e a gestão atual é mais aberta ao dialogo”.

O programa também possibilita aos bolsistas realizarem suas atividades integradas com o professor de Geografia do ensino básico da escola, criando uma ponte de socialização e integração entre os licenciados e o educador, por isso que perguntamos ao pibidianos: “Como é a sua relação com o professor de Geografia da Escola Estadual Senador Novaes Filho?”. Os resultados estão explicitados no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Como é sua relação com o professor de Geografia da Escola Estadual Senador Novaes Filho?



Fonte: Pesquisa Direta (2017).

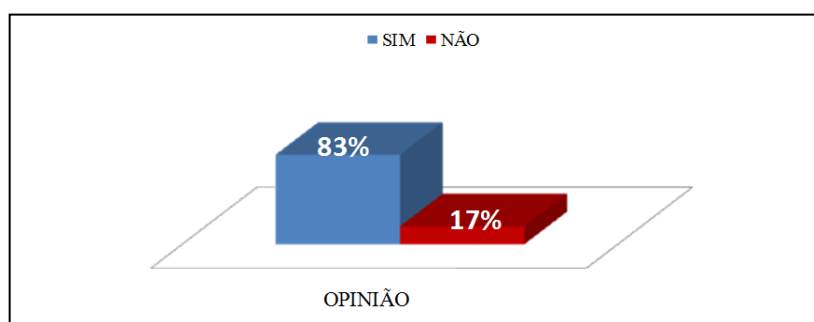
Notamos no gráfico que 33 % dos bolsistas disseram que a relação com o professor é “ótima” e 67% responderam que tinham uma “boa” afinidade com o

docente. Porém dois bolsistas declararam a seguinte frase: “Pessoalmente a relação com o professor é ótima, profissionalmente fica a desejar”. O que comprova que há alguma dificuldade no convívio dos licenciandos com o professor de Geografia da educação básica.

O Pibid proporciona aos bolsistas se socializarem com os alunos da escola básica através de suas atividades, de seus projetos aplicados em sala. Então, a pesquisa fez a seguinte pergunta: “Quantas oficinas foram realizadas na escola pelo Pibid/Geografia?”. Como resposta um bolsista disse que só foram feitas “uma” oficina, contudo os cinco pibidianos responderam que foram feitas mais de quatro oficinas ao longo do projeto. Perguntamos também se: “Essas oficinas foram realizadas em outras vezes?”. A resposta é idêntica a anterior, os cinco bolsistas responderam “sim”, que as oficinas foram aplicadas em outras ocasiões na instituição educacional, e um bolsista respondeu “não”, que as oficinas se realizam uma só vez.

Um dos benefícios que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência é propor e realizar um aprendizado diferenciando na disciplina de Geografia, diante disso a pesquisa fez a seguinte pergunta aos bolsistas: “Em sua opinião, houve avanço no desenvolvimento dos alunos com a chegada do Pibid?”. A resposta está no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Em sua opinião, houve avanço no desenvolvimento dos alunos com a chegada do Pibid?



Fonte: Pesquisa Direta (2017).

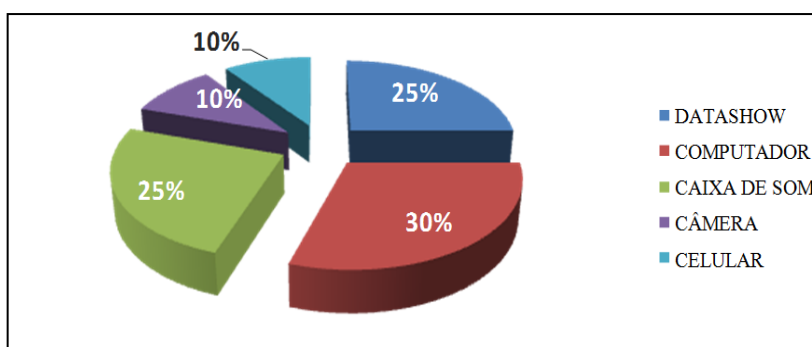
Como analisamos no gráfico 6, 83% dos pibidianos responderam que “sim”, teve um avanço significativo no desenvolvimento com a entrada do Pibid-Geografia na Escola Estadual Senador Novaes Filho, melhorando os conhecimentos

geográficos, motivando os alunos a aprender com atividades diferentes ligadas a disciplina. Porém um desses bolsistas que respondeu com “sim”, fez uma declaração muito seria e importante sobre essa questão, descritas na íntegra aqui: “Auxiliou, mas não melhorou, a escola tem problemas de gestão, causando a má organização dos horários e acomodamento dos alunos em sala, pois os mesmos mudam de sala a cada mudança de disciplina (causando perda de tempo). A realidade social dos alunos é outro fator agravante”.

Vemos que há na escola, fatores que atrapalham o projeto que o Pibid-Geografia propõe e oferece. Seria importante olhar esses problemas e tentar buscar uma solução através do diálogo entre a instituição escolar e o Pibid. Ainda acerca da pergunta, verificamos que 17% dos bolsistas Pibid, disseram que “não” houve avanço com a chegada do programa na escola. Também constatamos através do questionário que não há atividades interdisciplinares entre o Pibid-Geografia e os outros Pibid's.

O programa também dá a possibilidade de os pibidianos usarem em suas atividades equipamentos multimídia, através disso perguntamos a eles: “Você utiliza recursos multimídia (sons, TV, internet, outros) nas aulas? Se sim, quais?”. Todos responderam que sim, e veremos no Gráfico 7 quais são os recursos que os bolsistas utilizam.

Gráfico 7 - Quais os recursos multimídia você utiliza nas aulas?



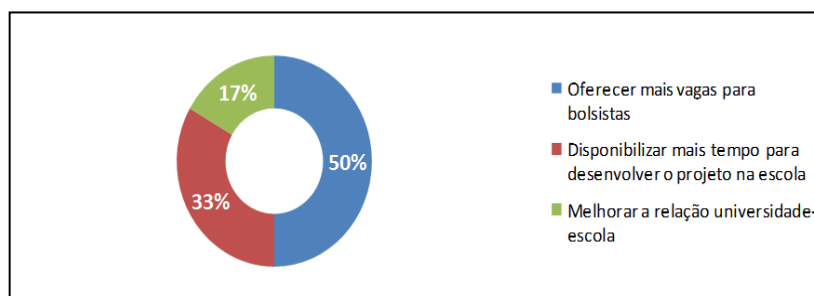
Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Vemos no gráfico 7, que 30% dos pibidianos fazem uso do computador, 25% utilizam caixa de som, 25% responderam que usam datashow, 10% usou câmera e 10% aplicaram em suas atividades o celular. Podemos ver por meio desse gráfico

que os bolsistas do Pibid-Geografia utilizam em suas oficinas e atividades didático-pedagógicas, diversos equipamentos multimídias.

A pesquisa quis saber o que deve ser melhorado no programa e fizemos a pergunta pra os bolsistas sobre esse assunto: “Considerando sua experiência dentro do Pibid, como programa deve ser melhorado?”. A resposta esta apresentada no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Considerando sua experiência no Pibid, como o programa.

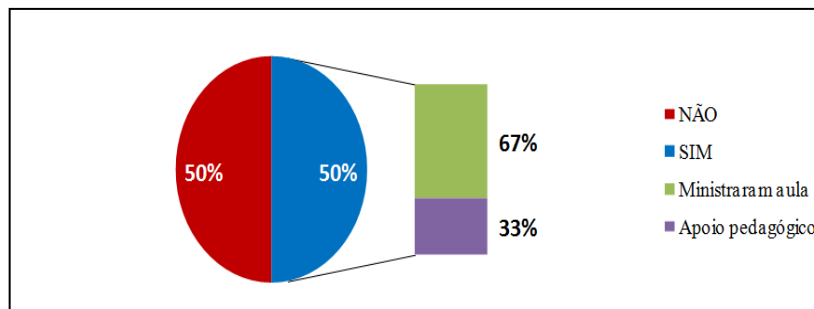


Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Pelo gráfico podemos verificar que 50% dos licenciandos disseram que o Pibid deve oferecer mais vagas, já 33% responderam que o programa tem que disponibilizar mais tempo para desenvolver o projeto na escola e 17 % dos bolsistas afirmaram que é preciso melhorar a relação universidade-escola.

O Pibid insere os licenciandos dentro da sala de aula para eles aplicarem as atividades do projeto junto com o professor de Geografia do ensino básico, contudo não são tarefas do bolsista realizarem atividades que são dever do professor, por isso a pesquisa perguntou: “Você já realizou atividades atribuídas aos docentes da escola? Se sim, quais?” A resposta segue no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Você realizou atividades atribuídas aos docentes da escola?

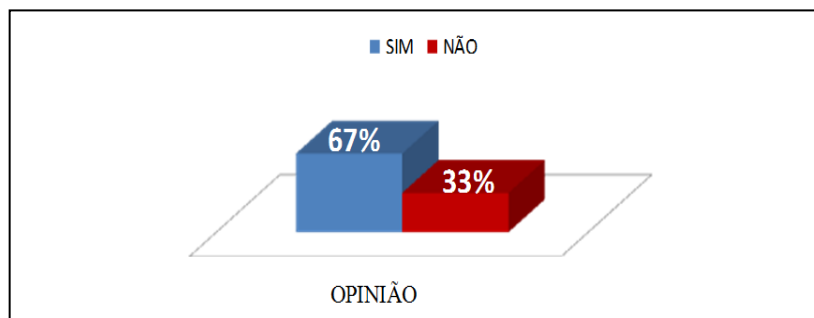


Fonte: Pesquisa Direta (2017).

50% dos bolsistas responderam “sim”, que realizaram alguma atividade atribuída ao papel do professor, e 50% falaram que “não” fizeram nenhuma atividade do professor. Desses bolsistas que responderam “sim”, 67% afirmaram que ministraram aulas no lugar do educador, e 33% informaram que deram apoio pedagógico, também fazendo o papel do professor de Geografia da escola. É importante destacar que a tarefa dos bolsistas Pibid-Geografia é aplicar as atividades e oficinas do subprojeto, sendo orientado pelo professor de Geografia da educação básica e assim vivenciar a prática docente desse educador na sala de aula. Não cabem a eles a responsabilidade de darem aulas de Geografia, como também de fazerem qualquer outra atividade atribuída ao professor.

Perguntamos também se: “O Pibid vem conseguindo alcançar seus objetivos dentro do ensino de Geografia?”. Todos os bolsistas responderam “sim”, o que é bastante positivo, já que essa é a proposta do programa, melhorar os indicadores educacionais na sala de aula e na escola. Questionamos ainda se: “A qualidade do ensino na escola em que você atua melhorou com as ações do Pibid?” As respostas estão no Gráfico 10:

Gráfico 10 - A qualidade do ensino na escola em que você atua melhorou com as ações do Pibid?



Fonte: Pesquisa Direta (2017).

Como podemos constatar no gráfico acima, 67% dos bolsistas disseram que “sim”, houve melhorias na qualidade do ensino, e 33% responderam que “não”. Perguntamos a esses bolsistas que assinalaram o “não” no questionário, o porquê dessa resposta, como afirmação um dos bolsistas declarou: “Respondi “não”, porque acredito que para uma melhoria efetiva, o projeto deveria ser realizado em mais tempo e de forma mais aprofundada”. Já o outro bolsista do Pibid-Geografia

respondeu que: “Marquei a opção não, porque o problema é estrutural, as intervenções do Pibid apesar de validas não mudam a realidade da escola, nem dos alunos de modo significativo”.

As palavras desses bolsistas são bastante críticas, revelam que o programa precisa ser melhorado, e rever se a escola é apropriada para o Pibid, já que identificamos nas falas dos pibidianos, que houve dificuldades com a antiga administração escolar e que ainda há alguns problemas com a atual gestão, como foi destacado anteriormente, nessa instituição de ensino esta sendo necessário haver um dialogo entre a universidade e a escola. Como ultima pergunta fizemos o seguinte questionamento: “Em sua opinião, esse tipo de programa pode ajudar a preparar melhor o futuro professor de Geografia?”. Como resposta, todos os bolsistas Pibid disseram que “sim”. Mesmo diante de alguns problemas enfrentados, o programa segundo os pibidianos, os têm preparado satisfatoriamente, qualificando-os com uma melhor profissionalização docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid é um programa que vem com a proposta de melhorar a formação do professor nas universidades publicas no Brasil, construindo e fazendo um vinculo nos dois níveis de ensino, cabe aos bolsistas e professores aplicarem as propostas que o programa coloca, que é de fazer uma formação de qualidade e responsabilidade, pois formar o futuro educador exige capacidades e compromissos, como afirma Nóvoa (1991, p.28):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

A Geografia no Ensino Básico procura discutir o papel e a importância do conhecimento geográfico para a formação desses jovens educadores, participando

do processo de construção dos fundamentos conceituais e instrumentais para compreensão e representação da vida e do mundo, através do estudo da realidade (CASTROGIOVANNI; KAERCHER; REGO, 2007).

Antes disso, esses Pibidianos, precisam ser capacitados, produzir, adequar e utilizar os mais variados recursos multissensoriais que auxiliem na compreensão dos fenômenos geográficos, que possibilitará ao graduando sair da universidade com aptidão para utilizar recursos e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação vinculadas a sua área de conhecimento.

Essa investigação nos permitiu constatar que os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo formativo dos licenciandos em geografia da UFPE. Ao analisar as falas dos bolsistas e interpretá-las, classificando-as de acordo com nossa interpretação dos objetivos do programa, nossas categorias de análise, pudemos perceber que, ao propor o incentivo a formação docente, valorização do magistério, integração entre ensino superior e educação básica, prática no ambiente profissional, participação efetiva dos professores do ensino médio e articulação entre teoria e prática, o programa busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Nos depoimentos, observamos que as relações estabelecidas no programa entre bolsistas, colaboram para que o licenciando tenha contato com as pesquisas desenvolvidas na área de ensino de geografia, com as experiências no ambiente escolar, possibilitando que este, já nos primeiros anos da licenciatura, comece a moldar sua identidade docente, fundamentando-se na percepção de que a profissão se constitui num ambiente complexo e singular.

Nessa perspectiva, o PIBID/Geografia procura manter um ambiente que promova reflexões e discussões acerca de temas relacionados à construção do conhecimento geográfico, visto de uma perspectiva pedagógica, destacando a experimentação e a contextualização como ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia, buscando, assim, melhorar a formação inicial dos professores e possibilitando um ensino de geografia de qualidade na educação básica. Dessa forma, nossa investigação nos permitiu evidenciar que todas as ações desenvolvidas no Pibid-Geografia são propostas na

intenção de alcançar os objetivos gerais do programa, determinados pelo Ministério da Educação.

6 Agradecimentos

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFPE/CNPq. Ao Professor Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos pelas orientações e contribuição para o meu crescimento profissional. Agradeço às pessoas que participaram da pesquisa.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Lei nº 11. 502, de 11 de julho de 2007 que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007b.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a.

_____. Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 maio 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, N. (Org.). **Geografia - práticas pedagógicas para o ensino médio**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. v.1.

DAMASCENO, Maria Nobre; SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. In: ANPED, 19., 1996, [S.l.], **Anais...**, [S.l.], 1996. (disq.).

DEMO, Pedro. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio; RIVERO, Cléia Maria L. **A formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. EDUSC, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa - investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber, 2008.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação e Sociedade. v. 22, n.74, Campinas, Abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302001000100006%094>. Acesso em: 09 mar. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E.V. 2006.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.26-49, jan./jun. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 2008, PUC/Porto Alegre, RS. **Anais...** PUC/Porto Alegre, RS, 2008. p. 17-46.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO/OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Chile: Unesco, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

_____. Action research as a professional development in one urban school district. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL, 1997.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CURRÍCULO, PESQUISA E ENSINO: TESSITURAS FORMATIVAS A PARTIR DE “CONVERSAS” COMO METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CURRICULUM, RESEARCH AND EDUCATION: TRAINING TESSITURES FROM “CONVERSAS” AS A METHODOLOGY OF COLLECTION OF RESEARCH DATA IN EDUCATION

Francisco Renato Lima

Minicurrículo

Graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Especialista em: Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (FSA); e Linguística Aplicada na Educação (UCAM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto do Ensino Fundamental e Médio no Instituto Dom Barreto (IDB). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Jovina da Silva

Minicurrículo

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (FSA). Especialista em Planejamento Educacional (UFPI); Ensino (UFPI); Administração Educacional (UECE); Avaliação Institucional (UNB); Docência do Ensino Superior (FSA) e Educação a Distância (UNOPAR). Mestra em Educação (UFPI). Professora da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: profjov@hotmail.com

RESUMO

A luta por uma escola pública de qualidade pressupõe a construção de um currículo de modo coletivo no cotidiano escolar, como forma de enfrentar as desigualdades sociais que se reproduzem no interior da escola, que muitas vezes, ainda privilegia as classes mais favorecidas, ao invés das massas populares. É sobre esta discussão que tratamos neste estudo, no qual objetivamos traçar considerações acerca dos principais pontos abordados pela professora Dra. Regina Leite Garcia em uma palestra em que tratou sobre o papel da escola na atualidade; a importância do currículo situado no contexto tempo x espaço; o reconhecimento e valorização ao pensamento freireano; e a utilização de “conversas” cotidianas como instrumento metodológico nas pesquisas de educação. Constitui-se assim, como um relato de experiência, vivenciada no “XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP”, sob o tema: “Currículo: tempos, espaços e contextos”, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, no Campus Perdizes, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). No tratamento desses dados, apoiamos-nos nas leituras de Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001), Saul (2006) e outros, com os quais ela dialoga na defesa

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.

da construção de um currículo emancipatório, que favoreça a mudança no sistema de ensino brasileiro. Apoiados na reflexão, concluímos apontando que esse projeto deve ser construído de forma coletiva e intencional, privilegiando uma formação para a emancipação política, o exercício da cidadania, a responsabilidade social e o respeito à diversidade humana.

Palavras-chave: Educação. Escola. Currículo. Metodologia de Pesquisa. Conversas.

ABSTRACT

The struggle for a quality public school presupposes the construction of a curriculum in a collective way in the daily school life, as a way to face the social inequalities that reproduce within the school, which often still favors the most favored classes, popular masses. It is under this discussion that we deal with in this study, in which we aim to draw up considerations about the main points addressed by teacher Regina Leite Garcia in a lecture in which she dealt with the role of the school in the present time; The importance of the curriculum situated in the context time x space; Recognition and appreciation of Freirean thinking; And the use of everyday "conversations" as a methodological instrument in education research. Thus, as an experience report, lived in the "XI Meeting of Researchers of the Graduate Program in Education: Curriculum of PUC-SP", under the theme: "Curriculum: times, spaces and contexts", on the days October 29 and 30, 2013, at Campus Perdizes, Pontifical Catholic University (PUC-SP). In the treatment of these data, we support Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001), Saul (2006) and others, with whom she dialogues in the defense of the construction of an emancipatory curriculum, that favors the change in the Brazilian education system. Based on the reflection, we conclude that this project must be built in a collective and intentional way, giving priority to training for political emancipation, the exercise of citizenship, social responsibility and respect for human diversity.

Keywords: Education. School. Curriculum. Research Methodology. Conversations.

1 PALAVRAS INICIAIS

*"Para Regina Leite Garcia, que não cansa jamais."
(Erros e acertos para além do ensino - João Wanderley Geraldi)*

Este ensaio é fruto de uma experiência vivenciada pelos autores que assinam o texto, no XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob o tema: "Currículo: tempos, espaços e contextos", que aconteceu nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), no Campus Perdizes, em que dentre as tantas atividades do evento, elege-se uma como a "pérola" maior de demarcação de um

momento único, de discussão sobre variados e importantes aspectos que compõem o currículo da educação brasileira, salientados pela fala da professora Regina Leite Garcia.

Com uma trajetória de vida e currículo marcados pela harmonia e primazia na luta por uma educação de qualidade, em uma palestra com duração de duas horas, Dra. Regina por meio de um discurso marcado pela irreverência, ousadia e verdade nas palavras, faz críticas, tece elogios, considerações e postulações acerca de diferentes temas que permeiam o contexto da educação brasileira, que segundo ela própria declara: “O modelo educacional brasileiro precisa ser revisto. Está tudo errado”.

Dentre as tantas discussões sobre Currículo, postas pela autora de renomados livros na área da educação, ela aponta para a conversa, como instrumento metodológico de coleta de dados de pesquisa científica. Ancorado neste pressuposto que neste estudo, definido como um relato de experiência; analisa-se as conversas de Regina Leite Garcia, inferindo as observações possíveis, a partir dos principais pontos abordados pela consagrada especialista em Educação. Todas as questões extraídas da fala da palestrante e da leitura posterior de suas obras giram em torno do currículo, numa visão multidimensional.

É, portanto, objetivo deste estudo, traçar considerações acerca dos principais pontos abordados por Regina Leite Garcia, em uma palestra em que conversou sobre a importância da multidimensionalidade da prática pedagógica e da construção de um currículo que favoreçam a mudança nos sistemas de ensino brasileiro.

As apreciações aqui postas versam pelo alinhamento teórico aos pontos principais abordados na conversa proferida na PUC-SP. Dentre eles, primeiro destaca-se a ênfase no papel da escola brasileira em tempos de mudanças decorrentes do processo de globalização e expansão generalizada do saber; segundo, aponta-se para o currículo na perspectiva do tempo, espaço e contextos; terceiro, analisa-se o reconhecimento e valorização do pensamento de Paulo Freire como base dos conhecimentos científicos educacionais; e quarto, convida-se a entender as “conversas” como recurso metodológico na coleta de dados de pesquisa

em educação; e por fim, conclui-se reafirmando a importância do currículo como elemento de construção heterogênea do conhecimento, sob a perspectiva da autora Regina Leite Garcia, principal fonte teórico-epistemológica que subsidiou esta escrita.

Segue-se então, a discussão dos principais temas eleitos na fala da pesquisadora, fundamentados por correntes teóricas das quais é adepta e dialoga em suas obras, como: Alves (2002), Alonso (2003), Barbosa (1947), Coulon (1995), Freire (2000), Nóvoa (1998), Popkewitz (2001). Saul (2006) e outros, referenciados ao longo do texto.

2 A ESCOLA BRASILEIRA EM TEMPOS DE MUDANÇA

Um breve passeio pela história das sociedades civilizadas permite visualizar o papel da escola na construção e manutenção dos valores e regras desta sociedade. Seu surgimento remete ao período da Antiguidade Clássica, quando houve a fundação dos sistemas de educação primária no ano 425 d.C., em que “[...] o pessoal militar geralmente tinha pelo menos o ensino primário [...]” (BENTLEY, 2006, p. 331). No período dos grandes impérios ocorreu a expansão das escolas catequistas por intermédio da Igreja Católica. Desta forma, houve a expansão da escrita em latim, como língua amplamente difundida por toda a Europa cristã, especialmente Roma. Destinada aos homens de famílias nobres, frequentar a escola significava manter um status social e honradez na conquista de um bom casamento, o que lhe incumbia da responsabilidade de administrar os bens da família que construía.

Muitas mudanças no modo de se fazer e pensar a escola impulsionaram o seu desenvolvimento. A revelia de um ensino tradicional e egocêntrico a escola de hoje enfrenta outros desafios. A escola do século XXI segue caminhos desalinhados daqueles de seu surgimento. As rápidas mudanças e transformações em todos os setores da sociedade impõem novas exigências e as demandas. O desafio de educar para a emancipação política, o exercício da cidadania, a responsabilidade

social e o respeito à diversidade humana constitui-se como situação-emergente na reformulação de modelos sociais considerados ultrapassados.

Defensora de uma educação que alcance as massas e que dê espaço para as massas historicamente subalternizadas por uma sociedade elitista e excludente, Regina Leite Garcia desponta com um discurso revigorante e inquietador, chamando a atenção para a forma como a escola brasileira está organizada. As mesmas palavras de denúncia e revolta estão expressas em seu texto: “Educação, política e resiliência” - “Quando o subalterno fala”, em uma mesa-redonda de evento no qual defende a mesma causa:

A escola brasileira, apesar do discurso que se afirma comprometido com a emancipação, conforme Boaventura Santos, sempre foi e continua sendo um lócus de subalternização das crianças e jovens das classes populares, em sua maioria afro-descendentes, indígenas, habitantes pobres das periferias urbanas. Ao fazê-lo, o espaço escolar que deveria acolher as diferentes culturas que cada grupo sócio-econômico-cultural porta, impõe uma cultura única, tornando-se autoritariamente monocultural. Silencia assim toda a riqueza que poderia representar a criação de diálogos interculturais, o que possibilitaria a criação coletiva de novos saberes e de relações mais democráticas. Ao invés de educar para a liberdade, prepara para a aceitação de uma histórica subalternidade que desde a colonização vem sendo imposta, sobretudo àqueles que um dia foram trazidos da África como escravos, bem como àqueles que nas terras “descobertas” pelos europeus já viviam e das quais foram sendo expulsos quando não, dizimados [...] (GARCIA, 2012a, p. 48).

A autora defende a construção de uma escola efetivamente para todos, que rompa barreiras do tempo e do espaço, através de uma pedagogia da autonomia, baseada na epistemologia freireana, a qual propõe que os alunos sejam estimulados a desenvolverem competências múltiplas, de participação, engajamento nas lutas sociais e construção de si mesmo, como sujeito independente intelectualmente em “[...] uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos [...]” (FREIRE, 2000, p. 42).

No exercício de uma vida dedicada a educação, buscando ressignificá-la, Regina Leite Garcia é enfática em criticar a um modelo social e de escola que não cumpra a esta demanda: “Essa sociedade é tremendamente excludente e a escola acompanha o modelo da sociedade”; e nós que fazemos a educação “[...]”

deveríamos estar provocando uma discussão política na escola” (GARCIA,1995, p. 07), ao invés de acomodarmo-nos com a mesmice cotidiana. Ela alerta para a urgência em mudanças:

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando o novo homem e as novas mulheres para construírem uma nova sociedade. E não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios (GARCIA, 2000, p. 1).

Ao discutir sobre o papel da escola na atualidade e as possibilidades de superação das fragilidades no ensino público, duas questões destacam-se em sua fala: a importância de uma escola primária para a alfabetização dos alunos e o investimento em formação e valorização do profissional da educação, como necessidades urgentes, e que se coadunam na prática, pois “[...] a escola, afinal de contas, ainda é uma questão estratégica” (GARCIA, 2003, p. 89). “Os professores e a escola pública são tratados com indiferença. A educação não é notícia”. Ainda mais crítica, acrescenta: “E o pior é perceber que as elites não têm o menor compromisso social, o menor comprometimento em mudar a sociedade em que vivem” (GARCIA, 2012a, p.160).

Queremos ser desenvolvidos, mas não conseguimos sequer alfabetizar a nossa população. A escola precisa ser pensada, refletida por quem trabalha nela. Mas não há espaço para a reflexão. Um professor que vive correndo para sobreviver não tem como pensar sobre os seus alunos, sobre o aprendizado deles (GARCIA, 2012b, p. 1).

A despeito da concretização deste projeto, que não se dará ao acaso, mas de forma intencional, com a participação de todas as instâncias sociais, entidades públicas e privadas; Regina teoriza: “Podemos imaginar o que aconteceria nesta sociedade se um dia toda a população brasileira se alfabetizasse potencializada, lendo o mundo e a palavra, e tomando a palavra para dizê-la sobranceira para o mundo” (GARCIA, 2001a, p. 13).

Dentre os muitos conflitos em que a escola está envolvida, a autora chama a atenção para a mecanização do ensino, como forma de “robotizar” os alunos para o vestibular. Sobre esta tecnicidade, Regina relata um exemplo, que leva a plateia do auditório 239, no 2º andar do Prédio Novo PUC-SP, Campus Monte Alegre, a ovacioná-la em palmas. Segundo ela, em determinada situação, foi convidada a ministrar uma formação para professores elaboradores de questões de provas de vestibulares de renomadas instituições brasileiras e de programas de avaliação da educação básica em larga escala, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); e nas oficinas de avaliação das questões, tinha uma pergunta com o seguinte enunciado: “Quantas patas tem uma barata?”. Ela então, pergunta a resposta correta aos professores presentes, principalmente os de biologia, mas eles olham-se entre si, “titubeiam” em responder e não chegam a um consenso a respeito da resposta. Diante disso, ela questiona: “De que serve isso na vida do aluno? Qual a importância disso no exercício de sua cidadania, na formação crítica e na construção de uma sociedade livre das amarras da ignorância?”.

Esta a reflexão que a pesquisadora nos deixa, como forma de pensar sobre que modelo de aluno estamos formando, sendo que esta responsabilidade perpassa primordialmente pela construção de um currículo aberto ao tempo, espaços e contextos em que se insere, alicerçado por uma filosofia de ensino, escola, educação e sociedade de forma libertadora.

3 CURRÍCULO: TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS¹

[...] quando se fala no tempo, [espaços e contextos] estamos instalados numa duração que chamamos de presente, que podemos [situar] datar e cronometrar. Não importa se falamos sobre o presente, sobre o passado ou se especulamos sobre o futuro, não há dúvida sobre o tempo de dentro do qual estamos falando sobre o tempo: ele é o presente.

(Márcio D'Ámaral, 2003).

¹ Título inspirado no tema do XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo da PUC-S: Currículo: tempos, espaços e contextos, realizado nos dias 29 e 30 de outubro de 2013.

O tema do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP é Currículo. Dos aspectos teóricos aos práticos, discutem-se diferentes questões que compõem o currículo da escola brasileira. “Tudo é currículo, vive-se e respira-se currículo”, assim as vozes ecoam dos pesquisadores da instituição. A discussão é abrangente e linhas de pesquisas são definidas: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares; Pensamento de Paulo Freire; Formação de Educadores; Interdisciplinaridade; Currículo, Conhecimento e Cultura; Novas Tecnologias em Educação; Currículo e Avaliação Educacional; e Inclusão.

Ao “pensar o currículo como espaço-tempo de fronteiras”, Macedo (2006, p. 288), dialoga com autores pós-coloniais e defende “a ideia de fronteira (cultural) para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais”. Esta perspectiva coincide com o tema geral do evento.

O currículo é um saber coletivo que se constrói cotidianamente no interior da escola e, portanto, a instituição escolar, principalmente a escola pública, carece de esforço coletivo no empreendimento de uma educação de qualidade, que enfrente as dificuldades sociais de forma ativa, sem anular-se ou aceitar a “ditadura” de uma sociedade que privilegia as classes mais favorecidas, ao invés das massas populares, que com trabalho, determinação e coragem, construíram as riquezas do país.

Em tom de ataque a um sistema de ensino que não atende as camadas populares de forma democrática. Regina explica que “O currículo deve ser estruturado de modo que o material a ser aprendido possua significação lógica, inerente a ele mesmo, e psicologia, que ele passa a ter, face à sua apresentação à percepção do mundo” (GARCIA; AZEVEDO, 1984, p. 31) e por isso, “deve obedecer às estruturas cognitivas dos alunos, uma vez que qualquer assunto pode ser aprendido pelo aluno, desde que respeitadas suas condições de maturidade e prontidão” (GARCIA; AZEVEDO, 1984, p. 31).

O pensamento de Popkewitz (2001, p. 38) coincide com o da autora ao afirmar que o currículo é “um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o

professor e a criança) são diferenciadamente construídos como indivíduos para se auto-regularem, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade”.

Um dos problemas por ela apontados é que “fomos todos formados para colocar todo o mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo” (GARCIA, 2003, p. 13). Desta forma, nós, professores nos formamos por esse modelo de ensino e continuamos a reproduzi-lo em nossas práticas pedagógicas. “Um professor não pode ser neutro - ele tem de escolher parcerias”, pois “[...] nem todos os alunos são brancos e de olhos azuis” (GARCIA, 2001b, p. 1); mas infelizmente ainda continuamos a formar nossos alunos de forma acrítica, encarando-os como se fossem todos iguais, sem respeitar suas singularidades e levá-los a pensar sobre elas e assim, construir o próprio currículo. Para que isso aconteça, toda a estrutura organizacional da escola deve está aberta para o novo, o “diferente”, por meio de práticas curriculares interdisciplinares.

A este respeito, Alonso (2003, p. 12) aponta que: “é preciso entender que as mudanças somente acontecem quando há envolvimento direto dos professores e demais participantes do processo, quando eles estiverem convencidos de que a mudança é necessária”. Para que isso aconteça, Brito (2003, p. 138) aponta que “tem de haver um clima de mudança animado não só pela administração, mas por todos os segmentos da escola, entre os quais se destaca o professorado, pela própria substancialidade e responsabilidade de sua função educativa”.

Esse problema é histórico nas discussões educacionais. Ainda no século XIX, ao elaborar um parecer sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883), Rui Barbosa destaca que “[...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]” (BARBOSA, 1947, p. 58).

Quase dois séculos depois, o ensino público brasileiro ainda vive o mesmo problema. Sob a influência de uma sociedade globalizada, em que o conhecimento torna-se arma de luta e sobrevivência, a escola vive a iminência da explosão de um

colapso de influências teóricas, “modismos” que tentam dar conta da demanda de uma educação multicultural. Garcia (2003, p.25) aponta que:

A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalho por alunos e professores.

O discurso da autora defende o currículo como a alma da escola, a interface entre o mundo epistêmico e a prática, organizado em tempos e espaços de respeitem as narrativas de vida de cada aluno, potencializando-os para os diferentes arranjos da vida cotidiana. O diálogo entre professores e alunos deve constituir a memória material presente no tecido espiral do currículo escolar, e “quando a maioria da população luta pelo direito à escolarização, luta pelo acesso ao saber sistematizado, parte da luta maior pela transformação da sociedade” (GARCIA, 1991, p. 46) – o diálogo entre currículo e sociedade, portanto.

4 PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO

Reconhecido mundialmente como o maior educador do século XX, e talvez da sociedade moderna, Paulo Freire é digno de todas as reverências quando se trata de defender uma educação de qualidade para todos, que alcance as massas em igualdade de oportunidades. Sua pedagogia é o símbolo de uma luta incansável pela construção de uma sociedade emancipada política e intelectualmente, através de uma formação crítica para a autonomia.

O reconhecimento e valorização ao seu trabalho são rapidamente identificados no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP: Currículo, do qual é um dos fundadores e onde lecionou de 1980 a 1997, os últimos 17 anos de sua vida. Das referências imediatas à própria cultura curricular implícita nas

linhas de pesquisa do programa percebe-se a influência e orientação da epistemologia pedagógica freireana.

Dentre os muitos pesquisadores que estudam sua vida e obra, destaca-se a professora Dra. Ana Maria Saul, que trabalhou diretamente com Freire na Universidade, uma oportunidade que define como “uma experiência inusitada”. A pesquisadora também é responsável pela coordenação da Cátedra Paulo Freire, que desde 1998 “vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos” (SAUL, 2006, p. 03) e também uma forma de manter viva sua memória dentro da instituição. Desse trabalho, muitos frutos já foram colhidos, dentre eles: três livros, artigos e outras publicações.

As principais categorias de produção científica (dissertações, teses etc.) desenvolvidas pelo Programa e que referenciam Paulo Freire e a riqueza de suas obras discutem sobre: dialogicidade, gestão democrática, politicidade, conscientização, empoderamento, concepção de educação libertadora, construção coletiva do conhecimento, participação comunitária, ação-reflexão-ação, diálogo, humanização, historicidade, resistência, ética, curiosidade epistemológica, autonomia, concepção de escola, ciclos, concepção de homem, processo de construção de conhecimento, relação educador-educando, saber de experiência feito, cultura, emancipação, qualidade na educação, educação popular, diversidade, transformação, ação cultural dialógica, hegemonia, práxis pedagógica, criticidade, libertação dos sujeitos, concepção de currículo crítico, dialética, linguagem, entre outros. Os resultados destas pesquisas estão no site oficial da Cátedra:< <http://www.pucsp.br/paulofreire/> >; que também descreve detalhadamente histórias como esta:

Na América do Sul, Europa, África, América do Norte e Central, suas ideias revolucionaram o pensamento pedagógico universal, estimulando a prática educativa de movimentos e organizações de diversas naturezas. Três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Paulo Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo sem, no entanto adotar uma posição ortodoxa. Seu pensamento rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscando pensar a realidade dentro do universo do educando, construindo a prática educacional considerando a linguagem e a história da coletividade elementos essenciais dessa prática (CÁTEDRA PAULO FREIRE, 2000, [S.p.]).

Em *Pedagogia da Autonomia*, uma obra que estabelece conexões entre saberes experiências e “rigorosidade metódica”, Freire (2000, p. 38) defende que “[...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. Esta mesma ideologia é identificada no discurso de Regina Leite Garcia, ao apontar para a urgência em mudanças no ensino brasileiro, de modo que este possa servir como voz de libertação para as classes historicamente silenciadas por uma educação bancária, pois “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar” (FREIRE, 2000, p. 36).

Ao referir-se ao colega Paulo Freire, Regina Leite Garcia aponta da importância dele na sua formação e no seu desempenho, diz que o conheceu pessoalmente e teve a honra de ter um livro prefaciado por ele. “Eu costumo defender que algumas sociedades produziram, em alguma altura, um grande estadista da educação, isto é, alguém que pensou a educação no seu sentido mais amplo e profundo. O Brasil produziu Paulo Freire” (GARCIA, 2001b, p. 3).

Ela aponta para a importância do reconhecimento e valorização da pedagogia desenvolvida por Freire. Segundo a pesquisadora, de que adianta instruir-se de teorias pedagógicas de outras realidades, de autores estrangeiros, se é a linguagem simples e rica de Freire que contempla a realidade do ensino público brasileiro? São suas propostas de educação popular, métodos de alfabetização e libertação dos sujeitos que realmente poderão ser alcançadas em nossas práticas, ou seja, nós professores precisamos buscar na pedagogia brasileira de Freire, uma leitura que oriente a itinerância entre o saber teórico produzido institucionalmente e as práticas concretas de sala de aula.

É quase inevitável não concordar com Regina, visto a dimensão nacional e internacional de sua obra de Freire destinada a educação. Seu legado abrange a um número de mais de vinte livros de autoria única, em que trazem em sua essência a valorização do homem em suas relações com o mundo. Sua luta era por uma educação libertadora das classes oprimidas, por meio de uma pedagogia crítica. Na literatura educativa, os estudiosos são unânimes em reconhecer sua importância. Além da fala da palestrante, Nóvoa (1998, p. 3) também atesta essa afirmação:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica actual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica.

No Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/SP: Currículo, a busca pelo reconhecimento e fortificação do pensamento freireano insere-se, portanto, como uma forma dar continuidade e significação ao seu trabalho de sua vida, em que se dedicou a luta por uma educação para o “povo”, de forma justa e igualitária, comprometida com a construção de uma sociedade livre de exclusão social e negação as diversidades humanas.

5 “CONVERSAS”: METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Regina Garcia é portadora de histórias narradas e contadas em suas caminhadas por tempos e espaços diferenciados de educação. Em sua fala, conta de suas experiências na orientação de pesquisas de mestrado (mais de 40), doutorado (mais de 10) e pós-doutorado como bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), Nível 2, há mais de 30 anos. Um currículo que consta de prêmios e títulos eméritos, mais de 30 artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais; mais de 60 capítulos em livros de outros autores; e mais de 40 livros publicados, organizados e editados, o que confere

reconhecimento notório no meio acadêmico. (Dados da Plataforma Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/4656679866687369> >. Atualizados em: 25 ago. 2014. Acesso em: 20 fev. 2017).

Experiência não lhe falta para discorrer sobre métodos de coletas de dados em pesquisa e organização do pensamento epistemológico na educação. Ela propõe uma reflexão sobre o próprio conceito de pesquisa ao associá-la às experiências cotidianas:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Pesquisar os conhecimentos cotidianos escolares e as vivências dos professores, por meio de conversas não é uma rejeição ao método teórico historicamente construído no mundo científico, mas é ampliar a lógica de compreensão da vida. A autora justifica:

Isso não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (GARCIA, 2003, p. 13).

Sua proposta insere-se numa abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa (AC), ou como os estudos linguísticos definem: fala-em-interação, a língua

posta em movimento – a oralidade (COULON, 1995). As pistas de reconhecimento e coleta de dados por meio das conversas com as interlocutoras constituem-se do registro puro das palavras, em que o pesquisador apenas escuta e grava as conversas e em seguida transcreve-as (Análise do Discurso), identificando os marcadores linguísticos relevantes para a situação investigada.

O diálogo como metodologia de conversação se opõe a um modelo mecânico de pesquisa baseada no racionalismo técnico do pensamento cartesiano, em que reduzia a pesquisa a verticalização do saber, ou seja, pesquisar era seguir um roteiro, com pontos de saída e de chegada determinados, sem interferências subjetivas; mas é preciso compreender que não vivemos em um mundo apenas objetivo, nem apenas subjetivo (NAJMANOVICH, 2001), mas pelo equilíbrio entre essas duas forças. Por isso, é preciso ir além daquilo que foi aprendido na modernidade e mergulhar naquilo que desejamos pesquisar no nosso cotidiano (GARCIA, 2003).

A conversa como mecanismo metodológico produz a construção de sentidos pela subjetivação das palavras, pois estas “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21).

As narrativas cotidianas, propostas por Regina, privilegiam as falas, os discursos dos sujeitos como construtores da identidade de si mesmos e da legitimação de sua professoralidade, uma condição sócio-contextual que se constrói pelas memórias contadas e recontadas cotidianamente. Ferraço (2003, p. 163) aponta que “[...] os estudos e pesquisas ‘com’ os cotidianos [...] expressam o ‘entremeado’ das relações das redes cotidianas, os diferentes ‘espaços tempos’ vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de ‘tessitura’ e contaminação dessas redes”.

O currículo se constitui das minúcias do cotidiano, do modo como as enunciações e os enunciados dos educadores se identificam com um projeto de fazer uma escola de qualidade. Os discursos contêm instâncias de materialidade e

sentido, que nos permitem construir relações de sentido com o mundo periférico que nas pesquisas sobre currículo e formação de professores esse recorte investigativo situa-se entre o paralelo: experiências de vida x condições do fazer na prática educativa.

Ao referir-se sobre as pesquisas com o cotidiano, Ferraço (2003, p. 168) aponta para narrativas docentes como “potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo”. Em concordância com ele, Regina aponta que cada professor é um sujeito datado, construído por um processo de vivência que o torna singular e que o precisamos, portanto é “[...] acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 275). E deixa-nos uma pergunta e um desafio: “[...] É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 275).

6 PALAVRAS FINAIS

Ao escutar a fala de Regina Leite Garcia, tem-se a impressão de está em um movimento de classes populares em que o líder proclama a voz que representa uma multidão, que o aplaude. Assim, a plateia se portou ao escutá-la, buscando ao máximo aprender com a sua experiência. Seu discurso mesclado por temas como Educação, Sociedade, Escola Pública, Currículo, Pesquisa, entre outros temas, revelam a maturidade e a firmeza com que defende a causa de uma escola da pluralidade e da resiliência aos subalternos.

A discussão sobre Currículo ganhou diferentes contornos, ao incluir-se a discussão sobre o papel da escola na atualidade; a importância do currículo situado no contexto tempo x espaço; o reconhecimento e valorização ao pensamento freireano; e a utilização de “conversas” cotidianas como instrumento metodológico nas pesquisas de educação.

Entrelaçando experiências de vida e conhecimento epistemológico, a autora define o currículo como um entredialógico teórico-prático, em que sujeitos ativos (professores e alunos) devem conjugar experiências na construção de saberes para

a escola e para a vida. O movimento de uma escola pública de qualidade deve acontecer por meio do enfrentamento coletivo às desigualdades sociais, na busca por uma sociedade menos desigual.

As conversações que tem desenvolvido com seus orientandos tem-lhe revelado a importância das palavras que circulam socialmente, como portadoras de histórias vividas, se construindo por fronteiras entre tempos, espaços e territórios de resistência (GARCIA, 1995). Seu discurso é, portanto um grito de alerta para a construção de um modelo de educação livre das comiserações humanas, angústias sociais e artimanhas de poder – ideológico, político e social -, que se digladiam, aumentando ainda mais as distorções e desníveis no acesso a escola, principalmente para os pobres, que embora sejam alvo de um discurso político que os beneficia, apenas teoricamente; na prática os resultados ainda são outros: a escola brasileira ainda mantém rótulos de seleção, classificação e subalternização das camadas populares.

Referências

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: _____. (Org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 256-295.

APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947 (Obras Completas, v. 10, t.1-4).

BENTLEY, Jerry H. **Traditions & Encounters a Global Perspective on the Past**. New York: McGraw-Hil, 2006.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.50-69, jan./jun. 2017.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 129-140.

CÁTEDRA PAULO FREIRE. Site Oficial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2000. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/paulofreire/> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

D'ÁMARAL, Márcio Tavares. Sobre tempo: considerações intespetivas. In: DOCTORS, Márcio. (Org.). **Tempo, dos tempos**. Rio de Janeiro: Jorger Zahar, 2003. p. 15-32.

FERRAÇO, C. E. Eu “caçador de mim”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinhas e de outros lugares sobre o lugar da Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____; AZEVEDO, Joanir Gomes de. A orientação educacional e o currículo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 48, p. 29-37, fev. 1984. Disponível em: < <http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/orientacaoeducacionaleocurriculo.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Síntese das anotações dos especialistas no encontro com a professora Regina Leite Garcia. Palestra: O papel do especialista na escola atual. In: **O papel do especialista na escola atual**. Secretaria Municipal de Educação Itajaí-SC, 1995.

_____. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Cadernos CEDES**, 4. ed., n. 13, 1991.

_____. Movimentos Sociais – escola – valores. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Regina Leite Garcia em entrevista a “a Página”. A Página da Educação, Rio de Janeiro, n. 103, **Revista de inverno**, Ano 10, Jun. 2001b. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=103&doc=8428&mid=2> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

_____. Mesa V: Educação, política e resiliência - quando o subalterno fala. [Mesa-Redonda]. In: CICLO INTERNACIONAL RESILIÊNCIA E CULTURA: HISTÓRIA DE VIDA, SUBJETIVIDADE E CUIDADO, 4., 2012, Salvador, BA). **Caderno de resumo e programação organização**. Salvador. EDUNEB, 2012a.

_____. “Está tudo errado na educação brasileira” diz Regina Leite Garcia. **Jl News**, 21 nov. 2012b. [Entrevista]. Disponível em:< <http://www.jlnews.com.br/home/ver.php?id=202500> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PUC-SP: CURRÍCULO, TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS, 11., 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: PUC-SP, 2013. Disponível em: < http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/artigos_e_posters/index.html >. Acesso em: 30 jan. 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 285 -296. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2014.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/ecurriculum> >. Acesso em: 01 fev. 2014.

OS DESAFIOS GERENCIAIS DA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM SURDEZ

THE MANAGEMENT CHALLENGES OF SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DECEIT

Jairo de Carvalho Guimarães

Minicurrículo

Doutor em Educação (UFRJ). Professor adjunto do Curso de Administração do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS); Coordenador do Curso de Administração do CAFS; Professor-formador do PARFOR desde 2012.

E-mail: jairoguimaraes@ufpi.edu.br

Lusimar Maria da Silva

Minicurrículo

Licenciada em Pedagogia, graduanda em Letras – Libras, especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE e em Libras com docência no Ensino Superior.

E-mail: professoralusimar@gmail.com

Luzânia da Silva Leite

Minicurrículo

Licenciada em Pedagogia, graduanda em Letras – Libras, especialista em Libras com docência no Ensino Superior.

E-mail: luzaniasilva@hotmail.com

Maria Jânia Rodrigues dos Santos

Minicurrículo

Licenciada em Ciências Biológicas, graduanda em Letras – Libras, bacharel em enfermagem, especialista em Ecoturismo e Educação Ambiental e gestão em saúde, mestranda em Educação.

E-mail: janiarsantos@gmail.com

Raimunda Ferreira Paiva Neta

Minicurrículo

Licenciada em Letras Português, graduanda em Letras – Libras, especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE, mestre em Teologia.

E-mail: rnetapaiva@gmail.com

RESUMO

Ao se discutir sobre a educação em sua dimensão básica, sabendo que ela é alicerce de uma vida social promotora da cidadania, dignidade e autonomia do sujeito que se forma, observa-se que na relação ensino-aprendizagem há constantes dubiedades a respeito das formas utilizadas para se promover as relações que permeiam o conhecimento. Os desafios são cada vez mais realistas e constituem o escopo do espaço e do tempo escolares em sua integralidade, notadamente quando se busca meios para solucionar os conflitos que emergem dos problemas relacionados à inclusão de pessoas com surdez neste espaço. Nesta perspectiva, o estudo teve como objetivo descrever quais ferramentas são utilizadas pelos gestores educacionais com vistas a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem do educando surdo, identificando que medidas operacionais são utilizadas pela gestão, apontando que novas medidas poderiam ser implementadas visando a ampliar o acesso e à permanência do educando surdo na escola. A abordagem possui caráter qualitativo, tem natureza descritiva e recorre à técnica do Estudo de Caso realizado com três gestores de instituições da rede de ensino (municipal, estadual e federal) do município de Floriano. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários semiestruturados e entrevista. A análise dos resultados possibilitou constatar que os gestores das instituições pesquisadas atribuem o fracasso escolar dos discentes surdos ao sistema de ensino, bem como a falta de estrutura e qualificação profissional. Assim, todo indivíduo deve ser visto não pela diferença que a sua deficiência lhe impõe, mas por suas especificidades, dificuldades e potencialidades.

Palavras-chave: Educação Básica. Discentes Surdos. Gestão. Desempenho.

ABSTRACT

When discussing education in its basic dimension, knowing that it is the foundation of a social life that promotes citizenship, dignity and autonomy of someone who has been subject of a *graduation*, it is common to observe that in the teaching-learning process there are constant differences regarding to the forms used to promote the relationships that permeate knowledge. The challenges are increasingly realistic and constitute the scope of school space and time in its entirety, especially when seeking ways to solve the conflicts that arise from the problems related to the inclusion of deaf people in this space. On this perspective, The current study aimed to describe which tools are used by educational managers to improve the quality of the teaching-learning process for the deaf student, identifying which operational plans are used by the school management, pointing out what new measures on protective care could be implemented to expand The access and permanence of the deaf student at school. That approach has qualitative feature, descriptive nature and uses the technique of the Case Study carried out with three managers of educational institutions (municipal, state and federal) in the municipality of Floriano. As a data collection instrument, semi-structured questionnaires and interviews were used. through the analysis of the results we can verify that the managers of the analyzed institutions attribute the school failure of for the deaf students to the educational system, as well as the lack of structure and professional qualification. Thus, every individual must be seen not by the difference his / her deficiency imposes on him / her, but by his or her specificities, difficulties and potentialities.

Keywords: Basic education. Deaf People. Management. Performance.

1 INTRODUÇÃO

Quando se discute a educação em sua dimensão básica, sabendo que ela é alicerce de uma vida social promotora da cidadania, dignidade, autonomia e independência do sujeito que se forma, observa-se que na relação ensino e aprendizagem há constantes debates a respeito das formas mais adequadas para se promover as relações que permeiam o conhecimento. Os desafios são cada vez mais realistas e constituem o escopo do espaço e do tempo escolares em sua integralidade, notadamente quando se busca meios para solucionar conflitos, dilemas e ambiguidades que emergem dos problemas relacionados à inclusão de pessoas com surdez neste espaço.

A gestão escolar atual, operando com certa margem de limitação, enfrenta a realidade que impõe a inserção dos sujeitos especiais que detêm dificuldades de relacionamento, como um desafio a ser superado, sob pena de aniquilar a capacidade do Estado em responder, de maneira efetiva, aos dispositivos legais que determinam a inclusão social como elemento basilar para a depuração do preconceito, da exclusão, da pobreza, da seletividade, fatores que colocam o país numa rota de atraso. Incluir é, de fato, um verbo que deve ser conjugado no infinitivo pelo infinito.

Portanto, estudar a educação escolar dos educandos surdos reporta os pesquisadores do campo não só à questão que diz respeito aos seus limites e às suas possibilidades, como também às dificuldades de adaptação social, existentes nas atitudes de uma sociedade que, muitas vezes, encara este tipo de situação como algo problemático, cabível seu equacionamento apenas aos gestores públicos, como se eximindo das responsabilidades inerentes a uma sociedade contemporânea avançada e consciente de que os problemas sociais decorrem, em muitos casos, da clara omissão no enfrentamento de exemplos desta natureza.

Assim, a garantia de acesso à educação e permanência na escola requer a prática de uma política de respeito às diferenças individuais e, tanto as escolas como os professores, ainda não devidamente estão preparados para encarar tal situação, acarretando explícitas dificuldades e desafios na prática pedagógica. Nesse contexto, lança-se o seguinte questionamento: Visando a melhorar o

desempenho da Educação Básica, que estratégias a gestão educacional utiliza para promover a qualidade na relação ensino-aprendizagem do aluno surdo?

O estudo teve como objetivo principal descrever quais ferramentas são utilizadas pelos gestores educacionais com vistas a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, identificando assim os fatores que cooperam na interação dos mesmos na referida classe. Pretende-se com isto: identificar que medidas operacionais são utilizadas visando à melhoria da qualidade do processo do ensino- aprendizagem do aluno surdo; descrever os resultados obtidos após a implementação das medidas de melhoria na formação do aluno surdo e dispor que novas medidas poderiam ser implementadas com vistas a ampliar o acesso e permanência do aluno surdo no contexto educacional, fomentando a sua natural evolução nas etapas sequenciais de formação do indivíduo.

A abordagem adotada é qualitativa, com natureza descritiva, cujo processo de pesquisa de campo adotou o Estudo de Caso como técnica de pesquisa apropriada para responder ao problema da pesquisa. O Estudo de Caso aspira a investigar os instrumentos utilizados pela gestão educacional, para contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem do aluno surdo: municipal, estadual e federal, todas localizadas na zona urbana da cidade de Floriano-PI.

Este estudo foi motivado mediante a observação das dificuldades enfrentadas pela gestão de diferentes instituições educacionais no município de Floriano - PI, que possuem educandos surdos inseridos na sala regular. A escolha das instituições de ensino decorreu da necessidade de se identificar quais as ferramentas utilizadas pelos gestores destas escolas para trabalhar e conviver com os educandos surdos e como os professores se preocupam em sanar essas dificuldades.

O estudo poderá contribuir para subsidiar a prática pedagógica das escolas inclusivas onde possuem alunos surdos, como também sensibilizar a gestão escolar para a implementação de novas práticas pedagógicas, além de abater o preconceito social, possibilitando ao surdo sua inclusão de fato. Poderá ainda iluminar outros trabalhos científicos a reconhecer na prática social a inclusão dos educandos surdos nas escolas regulares.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa procura-se discutir um pouco da metodologia que foi utilizada no decorrer da pesquisa, mostrando as escolas escolhidas, o que levou a essa escolha, como também quem são os seus participantes e como foram escolhidos.

A abordagem adotada neste estudo possui um caráter qualitativo que visa investigar os instrumentos utilizados pela gestão educacional, para contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem do educando surdo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória como também por uma pesquisa de campo. A metodologia proposta refere-se a um estudo de caso que visa identificar os instrumentos utilizados pelas gestões educacionais das escolas investigadas.

O campo de estudo da pesquisa são instituições da rede educacional, sendo uma na esfera federal, estadual e municipal, todas localizadas na zona urbana do município de Floriano-PI. Assim, o método abordado nos remete para a análise descritiva das ferramentas utilizadas pela escola para facilitar o acesso e a permanência do aluno surdo. De acordo com Gil (2008) dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo sendo uma das mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Como instrumento de pesquisa foram utilizados questionários semiestruturado e entrevista para a coleta de dados. O questionário é composto por 06 questões abertas onde busca identificar o perfil dos gestores bem como as competências dos mesmos. Sendo registradas apenas as informações referentes ao objeto de estudo preservando a identidade dos entrevistados. O tipo de entrevista foi a semiestruturada, que conforme (RICHARDSON, 2012, p. 208), visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema; as suas descrições de uma situação em estudo. O registro foi gravado em gravador portátil MP3. As entrevistas foram realizadas após prévio agendamento com os sujeitos do estudo, em local de acordo com as disponibilidades de cada um ou de sua preferência.

Os sujeitos da pesquisa são 03 (três) gestores, sendo um de cada instituição da rede educacional de ensino do município de Floriano - PI, onde possuem e frequentam educandos surdos.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Diante das características dos participantes da pesquisa observamos que os sujeitos possuem uma formação superior, têm experiência em gestão, com tempo de serviço entre 02 (dois) e 20 (vinte) anos. Para preservar a identidade dos gestores das referidas instituições, foram denominadas pela sequência do nosso alfabeto, sendo: GA – esfera federal; GB – esfera estadual e GC – esfera municipal.

Os relatos dos interlocutores GA; GB e GC; referente ao processo de inclusão de educandos surdos na rede regular de ensino, faz-nos concluir que o processo de inclusão dos mesmos nas escolas regulares ainda dificulta o desenvolvimento, tão quanto à aprendizagem destes educandos, pois muitos acreditam ainda ser um desafio para esta realidade, e que o sistema de ensino não lhes favorece, ou seja, não os capacita devidamente para trabalhar com os mesmos, como também não lhes oferecem estrutura adequada para esta realidade, visto que o processo de inclusão ocorre de maneira lenta, e que precisam de profissionais habilitados na área, para que haja uma melhor comunicação, bem como uma melhor interação.

A análise de dados foi realizada a partir dos relatos dos gestores de instituições regulares onde estão matriculados educandos surdos no ensino médio, coletados individualmente por meio de entrevista gravada. Os dados coletados foram organizados com base nos objetivos e no levantamento bibliográfico que nortearam este estudo, e posteriormente confrontados com a literatura científica estudada.

Sabe-se que a escola inclusiva deve preparar-se para acolher os educandos surdos, visto que para isso deve por meio de uma ação conjunta promover a acessibilidade, removendo as barreiras, tão quanto promover a comunicação, já que para isto seja necessário que haja uma interação entre instituição/educando, de acordo com suas necessidades educacionais. Entretanto, educação inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade abrindo horizontes para desenvolver sociedades

inclusivas, cria expectativas diferentes e tem como princípio o envolvimento da coletividade. Assim, a educação inclusiva:

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social (RODRIGUES, 2008, p.11).

Assim, nota-se que há uma grande necessidade de conhecer as inovações educacionais que contribuam com uma educação de qualidade para os educandos surdos, assim, gestores e educadores de escolas inclusivas precisam desenvolver ações que levem a família/comunidade a participar desta escola inclusiva, ou seja, ações que favoreçam a convivência entre ambos são necessárias, para que todos se incluam no processo da inclusão, bem como buscar caminhos e estratégias que facilitem o desenvolvimento sócio educacional destes educandos.

Nesta perspectiva, os dados percorridos na análise que segue referem-se ao processo de inclusão de educandos surdos em classes regulares dos anos iniciais de três instituições, das diferentes esferas educacionais do município de Floriano-PI. As Tabelas seguintes indicam os posicionamentos dos gestores acerca da Gestão Educacional na esfera básica no tocante à conduta em relação aos alunos surdos. A Questão 1 indaga: **Como o senhor avalia o processo de inclusão do educando surdo na rede regular de ensino?** (Quadro 1).

Quadro 1 - Processo de inclusão do educando surdo na rede regular de ensino

GA	A proposta é de grande relevância, visto que auxilia na inserção do surdo na sociedade. O problema é que esqueceram de avisar ao MEC o dever de cumprir a lei que obriga a presença de interpretes nas instituições.
GB	Positivo na questão da inclusão do aluno, mais grande dificuldade sem ter os recursos necessário para este atendimento. Já foi solicitado uma sala e os recursos para melhor atendimento.
GC	Numa crescente, em que só com muito trabalho de todos, escola, governo e família.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sabemos que a inclusão de educandos surdos deve acontecer o mais breve possível, fazendo com que os mesmos, comece desde cedo a se familiarizar com sua língua, ou seja, com a Língua de Sinais. Sobre a inclusão de pessoas surdas, Silva, Lima e Damázio (2007, p. 14) relatam que: “[...] deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares”.

Os relatos dos interlocutores GA; GB e GC; faz-nos concluir que o processo de inclusão dos educandos surdos nas escolas regulares ainda dificulta o desenvolvimento, tão quanto à aprendizagem destes educandos, pois muitos acreditam ainda ser um desafio para esta realidade, e que o sistema de ensino não lhes favorece, ou seja, não os capacita devidamente para trabalhar com os mesmos, como também não lhes oferecem estrutura adequada para esta realidade.

Entretanto, os interlocutores acima citados ainda relatam que esse processo de inclusão ocorre de maneira lenta, e que precisam de profissionais habilitados na área, para que haja uma melhor comunicação, bem como uma melhor interação.

Tomando por base os pressupostos teóricos que fundamentam a escola inclusiva, analisamos, a partir de Mantoan (1997), que o princípio democrático de educação para todos somente será comprovado nas escolas que se generalizem em “todos” os educandos e não apenas nos educandos que apresentam deficiência. A efetivação de um projeto de inclusão escolar de educandos com deficiência ocorre quando o processo de escolarização se adéqua as necessidades educativas dos educandos e quando a escola assume que os desafios experimentados por educandos surdos são resultantes tanto do modo como o ensino é ministrado quanto como a aprendizagem é concebida.

A Educação Inclusiva questiona, coloca em dúvida, contrapõe-se, discute e reconstrói as práticas de inclusão que as escolas adotam e que servem para excluir. Para a educação inclusiva, a escola deve ser um espaço de todos, no qual os educandos constroem o conhecimento, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das atividades propostas e se desenvolvem como cidadãos respeitando suas diferenças.

Adotar práticas inclusivas não é tarefa fácil, pois requer mudanças, atualizações e desenvolvimento de outras compreensões, bem como, redefinir e ampliar as alternativas e ações pedagógicas educacionais tornando-as compatíveis com a inclusão. É o que podemos notar nos relatos dos interlocutores acima. De acordo com Silva, Lima e Damázio (2007, p. 14): “[...] A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no AEE”.

Visto que é preciso à inclusão de educandos surdos nas escolas/classes regulares, o sistema precisa capacitar seus profissionais, bem como favorecer aos gestores condições favoráveis para receber estes educandos e não ficar esperando que o sistema de ensino o capacite, bem como, a instituição deve preocupar-se com estes educandos oferecendo-lhe e oportunizando-lhe um espaço bilíngue, onde o educando surdo poderá ter a aquisição da Língua de Sinais, sem se preocupar em adotar-se a escola.

A Questão 2 lança a seguinte proposta: **Quais os recursos utilizados para que os professores desta instituição promovam o processo de ensino-aprendizagem para os educandos surdos com vistas a melhorar a qualidade do ensino?** As posições dos três gestores encontram-se firmados no Quadro 2.

Quadro 2 – Recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos

GA	Limita-se aos dois tutores cedidos pela UAPI – Universidade Aberta do Piauí. No momento atual apenas um tutor está atuando
GB	A professora de LIBRAS que acompanha o aluno
GC	LIBRAS, livros e imagens

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sabe-se que o trabalho de um gestor/professor é árduo, principalmente quando os mesmos não tem conhecimento da Língua de Sinais, algo necessário para que haja um melhor entendimento, uma comunicação efetiva entre ambas às partes, é o que constatamos no relato da interlocutora GB; quando fala “que a professora de Libras acompanha o aluno”, vimos neste relato que a comunicação entre professores e educandos surdos, só acontecerá quando os mesmos tiverem a

capacidade de desenvolver e aprender a língua de sinais, uma ferramenta fundamental para que haja a comunicação entre ambos, Quadros (2008, p.32) observa:

Para os profissionais da área da surdez parece muito difícil ter essa perspectiva, pois normalmente as pessoas não – surdas consideram a surdez um problema, [...] a escola deve oportunizar reflexões a respeito, pois o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços para os surdos adultos. [...] a escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino.

Na observação, destas instituições, comprava-se o que, os interlocutores relataram acima, os mesmos não conseguem se comunicar com os educandos surdos, o que dificulta a comunicação e a integração dos mesmos. Os educandos surdos destas instituições, quando o interprete se ausenta, não há possibilidades de aprendizagem, por que não há profissional da área. De acordo com o relato dos interlocutores GA; GB e GC, a LIBRAS é uma forma de comunicação, entre os educandos surdos, educandos ouvintes e os professores, visto que quando essa comunicação não acontece, em muitos casos os educandos surdos preferem abandonar a escola, pois percebem que a comunidade escolar como um todo não se interessa por ele, se sentem desmotivados e preferem sair da sala de aula ou da escola.

Os educandos surdos, se estimulados são iguais aos educandos ouvintes, eles querem fazer parte do cotidiano escolar, do meio social, querem se sentir incluídos. Portanto, o gestor/professor deve estimular/incentivar os educandos surdos, fazendo com que eles se sintam inclusos no meio educacional, ou seja, cabe ao professor fazer suas opções, considerando as necessidades educacionais de seus educandos, como também compreendendo que eles são iguais aos demais, pois os mesmos podem se relacionar com outras pessoas como também interagir sobre qualquer assunto, como os educandos ouvintes.

A Questão 3 é a seguinte: **Quais os métodos utilizados para atender os alunos surdos na sua instituição de ensino?** As respostas dos gestores estão consignadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Métodos utilizados para atender os alunos surdos na instituição de ensino

GA	A ponte é feita diretamente com a tutora ou com os pais
GB	O intérprete de LIBRAS
GC	Sala regular, aulas com os demais alunos, sala do AEE e atendimento individual

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Vê- nos relatos dos interlocutores GA; GB e GC; que a LIBRAS é um dos principais métodos pedagógicos utilizados, que favorecem a construção do educando surdo. Segundo Fernandes e Correia (2010, p. 21), a concepção de que a Língua de Sinais “[...] deve apresentar-se como a primeira língua da criança surda transcende as questões do universo da comunicação e mostra as relações sógnicas como fundamentais para a concepção dos universos sociocultural e cognitivo do surdo”.

Para Beyer (2006), “a criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais com particularidades definidas na sua aprendizagem”. Ele afirma que “não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz”.

Contudo, as práticas pedagógicas se dão pelo uso da dactilologia (alfabeto digital), que permite substituir por signos óticos, através das diferentes posições das mãos, que formam o nosso alfabeto. Visto que é importante o uso da linguagem na formação do sujeito, é preciso entender e respeitar a diferença linguística do educando surdo. A Língua de Sinais é uma língua visuo-gestual e sua gramática tem uma estrutura diferente da língua portuguesa; assim é necessário pensar em uma proposta na qual beneficie o educando surdo, propiciando-lhe condições para se adequar ao meio social, sendo encontradas em um ambiente bilíngue.

Para Fernandes e Correia (2010, p. 22) “[...] é fato que a educação bilíngue para surdo apresenta-se como diretriz nos modelos educacionais”, visto que para o educando surdo, a língua de sinais deve ser a primeira língua a ser ensinada, e a língua majoritária a segunda língua. Assim: **Quais as dificuldades identificadas**

pela gestão no processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos? É a 4ª Questão, cujas respostas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Dificuldades identificadas pela gestão no processo de ensino-aprendizagem

GA	Falta de profissionais efetivos da própria instituição.
GB	Dificuldade de não ter a sala de AEE para atender a demanda, só termos o professor.
GC	Formação dos professores e recursos tecnológicos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Observamos que a inclusão de educandos surdos tem sido muito difícil nas escolas regulares do ensino médio, pois precisamos nos adequar a eles. De acordo com Silva; Lima; Damázio (2007, p. 14), “[...] o importante diante desse quadro situacional é buscar novos caminhos nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças dentro e fora das escolas”, ou seja, se para haver comunicação entre educandos surdos e educandos ouvintes precisasse somente da Língua de Sinais ou de profissionais efetivos, como é o relato dos interlocutores GA e GB, seria tudo mais fácil, mas como também relata GC, “falta formação dos professores e recursos tecnológicos” e com tantos desafios impostos fica impossível se fazer a diferença com estes educandos. Quadros (2008, p. 34) relata que “[...] os surdos dependem de instrução formal, a aquisição da língua de sinais deve acontecer de forma natural e espontânea”.

Para que haja uma comunicação, é necessário que haja trocas simbólicas como também o desenvolvimento cognitivo desses educandos. Assim, o educando surdo deve estar inserido em uma escola comum, que lhe ofereça condições para que o mesmo estabeleça capacidade para o desenvolvimento de seu pensamento. Entretanto, Silva, Lima e Damázio (2007, p. 15) relatam que:

Inúmeras polêmicas têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de especializado.

Portanto, a autora e os interlocutores acima nos mostram que, cada dia fica mais difícil trabalhar com a educação inclusiva. Muitos são os desafios e o processo de inclusão do educando surdo em classes regulares no Ensino Médio, mesmo tendo a Língua de Sinais presente neste espaço educacional. É recente o trabalho e, portanto, torna-se uma tarefa árdua e de difícil compreensão para os professores.

Contudo, observa-se que o educando surdo está inserido em uma educação que ainda não há comunicação total, algo necessário para que haja uma melhor interação do educando surdo em uma comunidade escolar, ou seja, em um meio educacional. A Questão 5 é emblemática: **Que medidas operacionais são utilizadas em sua instituição visando à melhoria da qualidade do processo do ensino- aprendizagem do aluno surdo, implementadas com vistas a ampliar o acesso e permanência do aluno surdo nesta instituição de ensino?** As respostas constam no Quadro 5.

Quadro 5 – Medidas operacionais para melhoria da qualidade de ensino

GA	A principal medida inicial nunca foi resolvida de fato, visto que a escola ainda não dispõe (após 2 anos) de técnico efetivo para atuar como intérprete de Libras. Resolvida essa questão já existe um espaço específico destinado a este atendimento.
GB	Implantação da sala de AEE, capacitação para os professores atender melhor.
GC	O aluno se sentir como membro integrante da escola, a formação de todos os membros que formam à escola, que a comunicação entre os surdos e o demais alunos sejam realmente compreendidas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nota-se, nos relatos dos interlocutores GA e GB, quando falam “que falta técnico efetivo para atuar como interprete de Libras, bem como implantação da sala de AEE”, vimos que a qualidade de ensino ainda é um grande desafio para muitos profissionais em se tratando de educação inclusiva. Conforme Silva, Lima e Damázio (2007, p. 15):

Inúmeras polêmicas tem se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado.

Em GC, surge a perspectiva da inclusão desses educandos no espaço escolar de forma efetiva, de modo a se sentir participante, capaz de aprender nas turmas comuns no ensino regular, bem como descobrir suas próprias potencialidades comparados aos educandos ouvintes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, constatamos que os gestores das instituições pesquisadas atribuem o fracasso escolar do educando surdo ao sistema de ensino, bem como a falta de estrutura. Logo, percebe-se, que os gestores relatam problemas relacionados à instituição de ensino como: falta de materiais didáticos; a falta de capacitação do sistema de ensino; falta de profissional na área, falta de apoio do MEC, visto que os professores ainda não estão preparados para tal situação; em relação à qualificação na parte de recursos humanos, pedagógicos e de infraestrutura; observa-se ainda a falta de esclarecimento do corpo docente como também dos gestores sobre as necessidades educativas especiais de cada educando, e quais as ferramentas a serem utilizadas para que possa amenizar este problema, o que acarreta dificuldades e desafios na prática pedagógica e que foram identificadas em todas as instituições pesquisadas.

Compreende-se que é de grande importância para um bom processo de ensino e aprendizagem a relação gestor/professor que muito pode contribuir para o crescimento psicossociocultural, bem como conhecer suas expectativas para assim motivar os educandos surdos no processo de ensino e aprendizagem.

O educando surdo, deve ser visto não pela diferença que a sua deficiência lhe impõe, mas por suas especificidades como ser humano, ou seja, um ser com potencialidades e dificuldades como qualquer outro ser, características da condição

humana que é intrínseca a cada um, fazendo assim com que haja uma verdadeira cidadania, a aceitação de sua deficiência é fundamental para assegurar sua aprendizagem.

Referências

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Windyz Brazão ducação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Ano 1, n. 01, out./2005, Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS EM UM PROJETO EDUCATIVO

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND THE EXCEPTION OF CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL PROJECT

Rudinei Barichello Augusti

Minicurrículo

Filósofo, Mestre em Educação nas Ciências e Doutorando em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor, Pesquisador e Extensionista da SETREM – Soc. Educacional Três de Maio/RS.
E-mail: rudinei.augusti@gmail.com

RESUMO

Este artigo compreende o estudo, revisão, investigação, sobre a Base Nacional Comum Curricular, bem como aborda a superação de conflitos para o desenvolvimento do projeto educativo. O mesmo apresenta a fundamentação legal da Base Nacional Comum Curricular, bem como, de que forma esses elementos legais foram se tornando legítimos no decorrer da história. Após a fundamentação dos aspectos legais, históricos, culturais e sociais da Base, apresenta-se duas barreiras e três conflitos que precisam ser superados na dinâmica da Base Nacional Comum Curricular. A primeira barreira imposta ao currículo escolar refere-se ao afastamento do professor, do aluno, do agente educacional e dos pais, do exercício político-pedagógico e educacional das escolas. A segunda é consequência do veio da Pedagogia Tradicional, que emprega a existência de um conhecimento exterior e prévio da escola que deve ser apreendido e aprendido por ela. Já os conflitos são a superação da racionalidade técnica, a superação da epistemologia reguladora e, a superação dos conflitos culturais. Nesse sentido, o que se busca é compreender a Base Nacional Comum Curricular a partir de seu contexto imbricado pedagógica e politicamente.

Palavras-chave: BNCC. Projeto Educativo. Superação de Conflitos.

ABSTRACT

This article comprises the study, review, investigation, on the National Common Curricular Base, as well as discusses the overcoming of conflicts for the development of the educational project. It also presents the legal basis of the National Curricular Common Base, as well as how these legal elements became legitimate in the course of history. After the foundation of the legal, historical, cultural and social aspects of the Base, there are two barriers and three conflicts that need to be overcome in the dynamics of the National Curricular Common Base. The first barrier imposed on the school curriculum refers to the removal of the teacher, the student, the educational agent and the parents, the political-pedagogical and educational exercise of the schools. The second is a consequence of the vein of the Traditional Pedagogy, in which it employs the existence of an external and prior knowledge of the school that must be apprehended and learned by it. Already the conflicts are the overcoming of the technical rationality, the overcoming of the regulatory epistemology and, the overcoming of the cultural conflicts. In this sense, what is sought is to understand

the National Common Curricular Base from its context imbricated pedagogically and politically.

Key-Words: BNCC. Educational Project. Conflict Overcoming.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, a existência humana sempre se deu pelo viés do conflito. Dos problemas mais simples que rodeavam a vida cotidiana, aos mais complexos, como por exemplo, a vida e a morte, o movimento de conflitar-se sempre esteve presente. Existir é encontrar-se em conflito. A palavra conflito, em seu sentido etimológico, segundo Rezende (2014, p.77), origina-se do latim *conflictus*, e significa “lutar contra, encontro, ataque, investida”. Assim, o encontro é o lugar, por excelência, do conflito. É no encontro, portanto, no conflito, que os homens mediatizados pelo mundo o transformam. Segundo Freire (1979, p.42), “O diálogo é o encontro entre os homens, [...] o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Nesse sentido, surge a necessidade do movimento dialético-educativo. Em seu sentido etimológico, segundo Marcondes (2001, p. 53), o termo dialética origina-se do latim *dialectica* e do grego *dialektike*, que tanto em uma quanto em outra, significam “discussão”. Já a compreensão de diálogo (MARCONDES, 2001, p. 54), do grego *dialegesthai* e do latim *dialogus*, significam “conversar”. Portanto, dialogar e discutir não pressupõe o mesmo entendimento. Por mais que o pensamento liberal reduziu o entendimento de diálogo à mera conciliação de disputas, ainda assume-se que o diálogo seja o pressuposto inicial para o encontro que gera a discussão.

Na História da Filosofia, bem como na Filosofia da Educação, existem vários conceitos de dialética, mas utilizar-se-á aqui, a compreensão de dialética em Marx, pois o mesmo a compreende como método. Método, do latim *methodus* (REZENDE, 2014, p. 229), significa “caminho”. A dialética marxista compreende a discussão como caminho, ou seja, uma vez fundamentada no materialismo histórico, ela é composta por estágios de mudança e movimento. No entanto, o movimento dialético pressupõe o diálogo, o encontro e a discussão.

Uma vez que, inseridos em um tempo de mudanças constantes, tempo de “[...] mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação” (SANTOS, 1996, p. 15), lugar de discrepância entre a possibilidade e os interesses técnicos e o desejo de uma sociedade melhor – espaço e espaço de conflito, o diálogo, encontro e discussão são indispensáveis. No entanto, ao mesmo tempo que esse espaço e tempo de conflitos são, por excelência, lugares privilegiados para a discussão, podem, de outra forma, se tornarem incompatíveis com o movimento dialético-educativo, onde educar-se é uma prática de liberdade.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

A partir do momento em que o homem vai estabelecendo relações com sua realidade, estando nela ou estar com ela, seja se construindo e a reconstruindo, vai transformando o seu mundo. Construir-se e reconstruir-se nesse sentido, significa estar em constante movimento de diálogo, encontro e discussão. Porém, sabe-se que,

[...] o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

Diante da constituição social de cada sujeito, apontada acima como singular, salienta-se a necessidade do desenvolvimento de uma permanente atitude crítica, responsável pela integração do sujeito, que supera o ajustamento social, possibilitando o diálogo, o encontro e a discussão sobre as abordagens complexas e significativas de seu tempo. À medida que os sujeitos vão resolvendo as questões

emergentes de seu tempo que são correspondentes à novos anseios, exige do mesmo um novo olhar sobre os velhos temas.

Construir-se e constituir-se como sujeito histórico representa por vezes opor-se, em outras, comportar-se afirmando-se como sujeito. Sua maximização ou minimização, humanização e desumanização, dependem de sua compreensão, diálogo, encontro e discussão dos aspectos históricos.

[...] é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 2003, p.151).

Nesse sentido, estabelecer o diálogo, o encontro e a discussão, possibilita a realização de conexões entre os saberes que constituem os agentes da educação, suas práticas e seus tensionamentos teóricos. Em conexão às práticas e os tensionamentos teóricos, está a luta de todo educador por justiça, direitos, democracia. Essa luta faz com que se ampliem os sentidos e as compreensões do próprio trabalho enquanto educador. A busca pela ampliação do sentido do ser educador implica, necessariamente, em estabelecer uma atitude de ruptura com estruturas opressoras e com as relações de opressão nela sustentadas.

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana (GIROUX, 1997, p. 148).

Desarticular as estruturas que sustentam a cultura da dominação, cultura esta que sobrepõe as questões econômicas liberais sobre a construção de valores humanos, é legitimar leituras essenciais na constituição do pensamento crítico, bem como abordagens vivenciais significativas no âmbito da transformação social e, acima de tudo, estabelecer um movimento crítico de busca e construção de um

projeto de educação ao qual se possa assentar as crenças, os sonhos e a vontade de educar para a liberdade, justiça e transformação social tão necessárias ao nosso tempo.

Por meio da pedagogia do diálogo, do encontro e da discussão esta reflexão permite desenvolver uma compreensão consciente, crítica e reflexiva, sobre a Base Nacional Comum Curricular, compreendendo-a, como espaço de problematização e construção democrática, ampliando e potencializando o exercício da liberdade que visa aos interessados em educação, abrir caminhos e possibilidades socialmente responsáveis e engajadas na busca pela garantia do direito à educação, à dignidade humana e a construção de sujeitos diversos e multiculturais.

2 DA HISTÓRIA E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Conforme definido pelo dicionário Aurélio (1986), a palavra constituição significa o “ato de constituir, de organizar, de estabelecer”. No entanto, cabe salientar que a noção que o entendimento que predomina sobre constituição está embasada enquanto lei fundamental, que configura, legitima e limita o poder político, jurídico e social. Dessa forma, as concepções que estão presentes nos direcionamentos da Constituição se referem à dimensão política e seus desdobramentos, a legalidade jurídica e, sua legitimação social. Dessa forma, a Constituição deve apresentar a partir de suas intencionalidades, além de elementos que estruturam o Estado, a função de concretizar os direitos fundamentais dos cidadãos.

[...] um Estado de Direito não se dá por geração espontânea nem depende somente da vontade ou decisão de algum ator político em particular. Sua construção é um processo que abrange a todos os atores políticos relevantes e à cidadania, e não se esgota na edificação de um sistema jurídico ou constitucional (SALDAÑA, 2001 *apud* ZEPEDA, 2001, p. 7).

Entre os direitos sociais presentes na Constituição da República Federativa do Brasil, encontramos o direito à educação. No Artigo 205, afirma-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, [S.p]). Destaca-se, nesse sentido, as possibilidades de diálogo, encontro e discussão, a partir do direito, dever, promoção, incentivo, colaboração do Estado, família e sociedade. Também aponta para suas finalidades: desenvolvimento, preparo e qualificação dos agentes em processo.

Nesse sentido, a busca pelos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento já aparecem na apresentação da Base Nacional Comum Curricular, como sendo objetivo a ser perseguido pelo coletivo Estado e Sociedade. Para tanto, o documento preliminar foi colocado à disposição para consulta pública via site¹ críticas e contribuições, no sentido de construir uma Base Nacional Comum Curricular que reúna, em atendimento ao disposto pelo viés legal, bem como pelos anseios de toda sociedade referente à educação, os direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica.

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016, p. 24).

Quanto à organização da base curricular, no tocante aos conteúdos mínimos para a formação básica, a Constituição Federal em seu Artigo 210, afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, [S.p.]). A formação básica a partir dos componentes curriculares e suas respectivas áreas do conhecimento devem corresponder aos princípios dos direitos da aprendizagem² orientados pelas dimensões ética, estética e política.

¹ Consulta pública disponível no site da Base Nacional Comum Curricular – Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

² Os doze Direitos de Aprendizagem estão citados nos Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>

Nesse sentido, a escola vai além de sua dimensão de compreender o currículo de conteúdos e passa agora, além de contar com a participação de todos para a garantia dos direitos de aprendizagem, também a mobilizar as dimensões ética, estética e política em cada um dos componentes.

Esses diretos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica – estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar – dispuserem de condições para: o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação (BRASIL, 2016, [S.p.]).

De 1997 ao ano 2000, constroem-se os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A consolidação dos PCNs representa a busca de uma reforma na educação, no sentido de orientar o professor na busca de novos referenciais e metodologias para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular é proposição para consolidar e dar continuidade à reforma educativa proposta pelos PCNs.

Eles não são um documento legal, pois não passaram pela homologação do Conselho Nacional de Educação, por exemplo. E se referem a diretrizes que já foram atualizadas, portanto não podemos dizer que são atuais. A Base Nacional Comum Curricular, em relação ao conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, avança no sentido de sua especificação, em razão dos componentes curriculares, até chegar aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são determinados e colocados no documento (DUTRA, 2016, [S.p.]).

Diante do exposto, pode-se compreender que a Base Nacional Comum Curricular não é apenas uma reforma de currículo, mas a solidificação de princípios que orientam a construção do mesmo. Assim sendo, a ideia de currículo passa a envolver a reflexão sobre as práticas, os valores sociais, morais e éticos, bem como, a própria vida escolar em sua complexidade. Pensada nessa dinâmica, a superação dos conflitos escolares passa pela dimensão da elaboração e discussão de projetos educativos, onde o currículo não é uma ferramenta de controle, mas sim, um instrumento reflexivo.

Se a BNCC não é um instrumento de controle curricular, pode-se compreendê-la como forma de controle social, uma vez que envolve o estabelecimento de uma base comum acordada nacionalmente. Nesse sentido, o risco ideológico aumenta, ao passo que a homogeneização sobre a educação também aumenta. Sabe-se que, as propostas de homogeneização carregam em seu imaginário neoliberal somente as evidências de qualidade em termos quantitativos, excluindo, por exemplo, que a qualidade na educação passe pela discussão das políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação, autonomia das escolas na construção curricular, entre outros.

No Brasil, ouço dizer que as políticas destinam-se a melhorar a qualidade do ensino. Mas, o que se quer é melhorar a qualidade do ensino, ou melhorar a qualidade da aprendizagem? Porque não é o mesmo. Posso até melhorar a qualidade do ensino e não tocar na qualidade da aprendizagem. É necessário focalizar a qualidade da aprendizagem, o que implica melhorar a qualidade do ensino (TORRES, 2000, p. 266).

No entanto, é necessário o movimento dialético no sentido de estabelecer uma comunicação efetiva com a comunidade escolar, sejam pais, professores, funcionários, etc., para que, através do elemento dialógico, constituir propostas para a efetivação de um currículo pedagógico que considere a melhoria da qualidade da educação em sua totalidade para superar os conflitos dos projetos educativos vigentes nas escolas.

Em 2008, a criação do Programa Currículo em Movimento, que compreendia o currículo como fator de qualidade na Educação Básica. Este movimento buscou formular uma possível contribuição curricular nacional para compor a Base Nacional Comum Curricular, subsidiando e orientando os sistemas de avaliação, produção de material didático, formação de professores voltados para a prática docente e, buscando efetividade da garantia dos direitos de aprendizagem.

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional da Educação – CONAE/2010. Um dos pontos em pauta foi a regulamentação do regime de colaboração para a efetivação do sistema nacional de ensino. Partindo dessa preocupação a busca por uma solução cooperativa e colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, agindo em conjunto para enfrentar as dificuldades no âmbito escolar.

Para fomentar o regime de colaboração e regulamentação, algumas ações foram apresentadas. Entre elas, pode-se citar o estabelecimento de uma de uma “[...] base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CONAE, 2010, p.26).

Entre 2009 e 2011, são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. De acordo com o documento orientador, a compreensão sobre a base nacional comum, embasada no Art. 26 e 27 da LDB 9.394/96 e em suas relações com a parte diversificada, fica assim descrita:

[...] a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. [...] tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo (BRASIL, DCNEB, 2013, p.32).

Já em 2014, através da Lei 13.005/14, regulamenta-se o Plano Nacional da Educação, com vigência de 10 (dez) anos – o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Dentre as Metas do PNE 2014-2024, encontramos quatro que tratam em específico da Base Nacional Comum Curricular. Entre as citadas, encontramos as categorias de universalização da Educação Infantil (Meta 1), Ensino Fundamental (Meta 2) e Ensino Médio (Meta 3). Para atingir essas metas, as estratégias nos diferentes níveis se resumem à estimular e articular os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no sentido de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos diferentes níveis.

Soma-se à essas metas, uma quarta proposição, a Meta 7, que busca “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, PNE, 2014, p.33). Para tanto, sugere o PNE 2014-2024, é necessário a criação de uma base nacional comum dos currículos, mediante pacto entre os entes federados, que atenda os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, que esta, em sua parte diversificada respeite a diversidade regional, estadual e local.

Sendo um país em que as desigualdades sociais implicam na construção de políticas públicas de Estado, a busca pela equidade e pela qualidade devem passar pela discussão dos entes federados. No entanto, o movimento de colaboração e articulação dos entes também passa pela categoria dialética, quando assume no Artigo 8 da Lei 13.005/14 – que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências – que,

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de que trata o *caput* deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, PNE, 2014, p. 46).

Também em 2014, aconteceu a 2ª Conferência Nacional pela Educação – CONAE/2014. A partir da elaboração do documento final, intitulado “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação – Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, a educação passa a ser compreendida como prática cultural. Esta compreensão privilegia o *locus* da escola, mas não o torna exclusivo, impondo a re-invenção dos espaços educativos como espaços de difusão, criação cultural e garantia de direitos. A partir dessas experiências educativo-sociais, o *lôcus* da educação como prática social e cultural implica em investigar o progresso educativo, bem como das experiências de aprendizagem dos alunos.

Uma vez garantida a educação pública como direito pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, cabe compreendê-la nas dimensões laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos. Além da compreensão de suas dimensões outras questões são relevantes, como por exemplo, a universalização do acesso, a garantia da permanência em todas as etapas do ensino, e ainda, a regulação da educação privada.

Segundo o CONAE (2014, p. 65), sem a superação das mazelas presentes nas dimensões e princípios acima citados, o contexto dos direitos em educação, bem como o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma avaliação que emancipe os sujeitos diante das demandas sociais, ainda são desafios constantes às políticas públicas e às práticas educativas. Essas e outras discussões resultaram

em um importante referencial para a mobilização pela Base Nacional Comum Curricular.

Em Junho de 2015, através da portaria 592/15, o então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Entre as atribuições da Comissão, está a construção preliminar da proposta da Base Nacional Comum Curricular, posteriormente aberta à consulta pública. De acordo com o Artigo 2 da presente portaria, em seu Parágrafo Único, a discussão pública se dinamiza a partir da consolidação do debate pelos entes federados, bem como instituições e sociedade civil.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 16).

Assim, em 30 de julho de 2015 é lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular³, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo e que segue o seguinte roteiro em ordem cronológica: 30 de julho de 2015 – Lançamento do Portal da BNCC; 16 de setembro de 2015 – apresentação da versão preliminar da BNCC; 15 de Março de 2016 – consulta pública concluída com as diferentes contribuições; Abril de 2016 – apresentação da 2ª versão da BNCC; Maio de 2016 – Realização dos Seminários Estaduais; e, junho de 2016 – apresentação da versão final da BNCC.

Em 1996, é aprovada a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N.º 9.394/96. Em seu Artigo 26, estabelece que a Educação Básica, distribuída em seus diferentes níveis, além de apresentar uma formação curricular comum, também deve atender aos pressupostos da diversidade, entendidos aqui como características regionais, locais de sociedade, cultura e economia.

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, [S.p.]).

O pressuposto fundante da parte diversificada se desenvolve na autonomia dos projetos pedagógicos que implica no reconhecimento dialético entre unidade e multiplicidade, diferença e igualdade. Entretanto, base comum e parte diversificada também se constituem em constante processo de interação dialética em um movimento interno e externo da proposta presente nos projetos educativos escolares. É uma relação de complementaridade e reciprocidade. Base comum e parte diversificada dialogam e convergem para os objetivos propostos tanto na constituição quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A parte diversificada, de contexto específico e a base comum de conteúdos, solidificados pelas diretrizes do Artigo 27 da LDBEN 9.394/94, consideram as características regionais e locais, seja no âmbito da cultura, da economia, do social, organizados em cada nível de ensino da Educação Básica.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, [S.p.]).

Assim, a LDBEN 9.394/96 não compreende a parte diversificada como núcleo comum de conteúdos. Entende e compreende como uma postura aberta ao contexto das instituições escolares, com autonomia sempre necessária ao contexto e composição dos componentes curriculares. Dessa forma, qualitativamente, pode-se estabelecer que, diante das múltiplas possibilidades de organização curricular e, diante dos objetivos da educação expressos na Constituição Federal de 1988, bem como na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), a parte diversificada pode ser materializada coerentemente, atendendo ao princípio da flexibilidade e da dialética

entre a unidade e a multiplicidade, diferença e igualdade, substanciada por meio de projetos pedagógicos condizentes com os princípios de formação cidadã, política, ética e estética.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POSSIBILIDADE DA SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS E CONFLITOS EM UM PROJETO EDUCACIONAL

A base para a construção de um novo projeto educativo deve tomar como ponto de partida a superação dos conflitos epistemológicos. A reconstrução dos saberes históricos contextualizados significa a possibilidade do conflito epistemológico. Doravante a descentralização de uma postura racionalista do conhecimento moderno, produz-se, em nossos tempos identidades culturais descentradas. Assim, é necessário

[...] mapear as mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno (HALL, 2003, p. 46).

A proposta de um projeto educativo baseado em conhecimentos é, através do conflito do conhecimento como prática social do conhecimento⁴, “[...] produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1996, p.17). Dessa forma, submeter a educação ao inconformismo é também recusar a opressão social enquanto elemento normalizado, aceito de forma banal, pelas populações.

Acordados com a matriz pedagógica curricular freireana⁵, um projeto educativo deve conter em si o movimento dialético-crítico que estabelece vínculos estreitos entre educação e política, educação e luta de classes. Através da

⁴ Ou seja, “[...] o conhecimento é uma prática social na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento” (SANTOS, 1996, p.17).

⁵ O currículo em Paulo Freire compreende o entendimento de ser humano como inacabado. Em outras palavras, isto quer dizer de uma educação que tem vocação para ser mais, através de um movimento dialético de busca. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p.55).

educação, os sujeitos deixam de serem meros agentes bancários, e a escola, fiel depositária, para frente aos desafios de seu tempo, constituírem o resgate de uma concepção universal de educação. No mesmo sentido, ser ator político diante de um projeto educativo é desenvolver-se em múltiplas potencialidades de transformação social, ancoradas na perspectiva da formação humana-crítica.

Nesse sentido, uma Base Nacional Comum Curricular deve atentar para sua dimensão dialógica. Não pode, sob hipótese alguma, sufocar as inúmeras experiências antropológicas, culturais e sociais. Deve expressar os valores culturais, científicos, pedagógicos e filosóficos, entre outros, em uma dinâmica em que o deslocamento do tradicional para o inovador, permita aos sujeitos construtores de sua história, na leitura de mundo, reconhecer a sua própria dimensão social-transformadora, isto é, reconhecer-se como sujeitos construtores de sua própria história.

Os projetos educativos não são apenas escolares. Assim sendo, o conflito se localiza na dimensão social dos projetos educativos escolares. É no aspecto sociocultural que se encontra a nossa existência e o nosso fazer-existir histórico. Nesse espaço, “[...] existir é [...] um modo de vida que é próprio do ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (FREIRE, 1982, p. 66). O conflito nos projetos educativos é resultado do movimento teoria-prática, movimento que comunica, estabelece relações e que possibilita a crítica. Esta é a práxis educativa como movimento dialético. É nela que se encontram as diferentes aspirações culturais, científicas, pedagógicas, filosóficas, econômicas, ideológicas e políticas. Mas, em contrapartida, somente homens e mulheres são produtores de cultura e, é nela que atribuem significado ao que criam, inovam ou transformam. A cultura é um elemento agregador da relação homem x mundo. O homem faz/produz cultura em um mundo que não foi criado por ele e que, a mesma serve como esforço recriador.

A possibilidade de reflexão e, através dela o movimento de diálogo com os homens e com o mundo, insere nos projetos educativos um novo paradigma: a compreensão do currículo como um instrumento que organiza a escola interagindo entre as práticas, seja dos professores, alunos, família, gestores e sociedade, e que, através de um processo de autorreflexão formam e reconstroem processos

formativos de conteúdos, saberes e conhecimentos. Na autorreflexão, o ponto de partida é a investigação sobre o conhecimento cotidiano e experiências que os sujeitos em educação compartilham e, através da discussão como movimento dialético, reelaboram seus conhecimentos e seu ser, possibilitando a transformação social.

Esta *doble dialéctica* de lo teórico y lo práctico, por una parte, y el individuo y la sociedad, por otra, se halla en el núcleo de la investigación-acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión. [...] La doble dialéctica del pensamiento y la acción y del individuo y la sociedad se resuelve, para la investigación-acción, en la noción de una *comunidad autocrítica* de investigadores activos comprometidos con el mejoramiento de la educación, que son investigadores *para* la educación (CARR; KEMMIS, 1988, p. 192).

Um currículo como base, deve trazer em seu bojo um projeto de escola democrática, onde não se ensinam apenas conteúdos, mas onde se orientam os sujeitos a construir e reconstruir seus saberes. Essa construção ilustra o ideal de compreender a realidade como um todo, superando o saber fragmentado em disciplinas e ingênuo diante da profundidade da compreensão e interpretação dos fatos sociais, políticos e culturais.

Isto requer pensar um currículo que venha a possibilitar uma prescrição de flexibilidade para os que trabalham nele. Ele deve fortalecer a democracia dos saberes, permitindo à toda comunidade escolar acessar e discutir o conhecimento científico valorizando os saberes cotidianos.

[...] democratizar é construir participativamente um projeto de educação [...] transformador e libertador, onde a escola seja laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário que tenha na prática da justiça, da liberdade, no respeito humano [...] o centro de suas preocupações (AZEVEDO, 2001, p. 312).

3.1 Barreiras impostas ao Currículo Escolar

Inicialmente, podemos apresentar duas barreiras em relação a base social dos conteúdos e da construção participativa em relação aos currículos. As barreiras, aqui apresentadas como distintas, unem-se quando discutidas na inserção dos

projetos educativos-sociais como proposição comum. A primeira barreira imposta ao currículo escolar refere-se ao afastamento do professor, do aluno, do agente educacional e dos pais, do exercício político-pedagógico e educacional das escolas. A segunda, é consequência do veio da Pedagogia Tradicional, em que emprega a existência de um conhecimento exterior e prévio da escola que deve ser apreendido e aprendido por ela.

Refletindo a primeira barreira, no contexto de materialização do saber curricular, se expressa o significativo papel político democrático que constitui uma natureza de participação. Participar exige, em primeiro lugar, que se mude a mentalidade de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, buscando o exercício político-pedagógico e educacional das escolas.

Compreendendo o desafio da materialização do saber em currículo, legitima-se o movimento praxiológico de pensar e agir política e pedagogicamente. Esse desafio se dá no cotidiano da escola enquanto espaço de reflexão das próprias práticas pedagógicas. Diante da primeira barreira, é importante considerar a participação efetiva do professor, do aluno, do agente educacional e dos pais, no exercício político-pedagógico e educacional das escolas, na intenção de enfrentar o autoritarismo político que marca ideologicamente a sociedade do capital, insistindo em uma pedagogia de cunho patrimonialista e repressivo.

Falta, portanto, compreender e reconhecer as marcas de uma base nacional comum curricular que propunha ser democrática enquanto projeto educativo, onde estão evidenciadas a tensão de seus aspectos ideológicos que norteiam e definem a finalidade das ações e reflexões que irão concretizar-se na vida da escola. Para isso, é importante reconhecer que o currículo é um espaço permeado de elementos ideológicos, culturais e relações de poder que implicam a vinculação do saber formativo aos interesses de grupos situados em posições de vantagem socioeconômicas e que, através da linguagem (aprender e ensinar) produzem o aspecto ideológico do saber acordado com suas proposições de domínio.

Por fim, o currículo possibilita o encontro entre a ideologia e cultura, o que favorece o desenvolvimento das relações de poder na sociedade, seja em forma de conflito, ou de sua naturalização. Se por um lado o currículo é elemento de legitimação e da naturalização do desenvolvimento das relações de domínio sociais,

de outro, é terreno propício para o uso do poder nas mudanças sociais. Doravante, no Brasil, a partir da historicidade da construção curricular presente até então e, como possibilidade de análise da nova Base Nacional Comum Curricular, objetiva interesses e conflitos. Diante do exposto, não se pode desvincular a reflexão sobre o currículo da constituição histórica e social, pois o mesmo é, uma necessidade social, cultural, política e econômica.

Por ser constituído pela necessidade social e histórica, o currículo é resultado dos conhecimentos que uma sociedade considera necessário para que os alunos aprendam. A decisão sobre a necessidade envolve diferentes concepções de mundo e ideologias políticas de sociedade. Os currículos também não são neutros, não apenas porque respondem à um anseio social, mas porque são elaborados a partir de teorias sobre a produção e distribuição de conhecimento.

Um currículo que busca responder unicamente aos anseios da sociedade, em especial aos grupos dominantes, caracteriza a segunda barreira. Esta é caracterizada pela ideia de que deve ser empregado nas práticas educativas, um conhecimento exterior e prévio da escola que deve ser apreendido e aprendido por ela. Resultado das ideologias e da visão mercantilista da educação, o currículo escolar, inserido na dinâmica capitalista, é *lócus* das tendências do mercado liberal. Esse processo de massificação da educação tem produzido impactos na produção e distribuição do conhecimento. O enfrentamento dessa abordagem conflitiva no âmbito do currículo acontece quando, se reconhece que o saber não existe separado das práticas, ou seja, ocorre o reconhecimento do movimento dialético como princípio do conflitivo.

Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente de sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas (SANTOS, 1996, p.18).

Surge desse modelo uma reprodução da racionalidade técnica, aliada ao positivismo científico, que configura a sociedade servil aos sistemas de trabalho e, estéril no âmbito do pensamento crítico. Aquém das questões históricas do currículo, sabemos que o modelo de racionalidade técnica, insere a dinâmica da formação educativa como pragmática no trabalho produtivo, no âmbito do capitalismo e do neoliberalismo, bem como, é sustentado por modelos de currículo que desconsideram a história: *lócus* por excelência da construção da racionalidade crítica.

3.2 O primeiro conflito: a superação da racionalidade técnica

Na história do pensamento ocidental encontramos a matriz filosófica do Racionalismo e do Empirismo. Remanescente de Platão com a doutrina das ideias, René Descartes, no Século XVII, constrói um modelo de antropocentrismo moderno baseado no princípio do uso Razão como princípio da Ciência Moderna. Junto à isto, o empirismo baconiano propõe o conhecimento da natureza como forma de domínio. Portanto, o modelo moderno de constituição do antropocentrismo ocidental foi configurado pelo conhecimento científico e sua aplicação técnica.

De fato, a racionalidade técnica, presente nos projetos educativos, norteia a eficácia do conhecimento pela sua aplicabilidade. Imbuídos de racionalidade cognitiva-instrumental, o sucesso da matriz de saber se dá na transformação material da realidade, ou seja, transformar a ciência/conhecimento em força produtiva. Portanto, a conversão do conhecimento em bens e serviços pressupõe a configuração dos sistemas modernos educativos, onde a medida do saber é a aplicação técnica da ciência. Essa proposta de racionalidade técnica implica em alguns conflitos:

Quem aplica o conhecimento está fora da situação existência em que incide a aplicação e não é afetado por ela.

[...].

A aplicação assume como única a definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas.

[...].

A aplicação é unívoca e seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação.

Os cursos da aplicação são sempre inferiores aos benefícios e uns e outros são avaliados quantitativamente à luz de efeitos imediatos do grupo que move a aplicação. Quanto mais fechado o horizonte contabilístico, tanto mais evidentes os fins e mais disponíveis os meios (SANTOS, 1996, p.19).

As consequências desse conflito, aqui compreendido como racionalidade técnica, impõem o positivismo como forma de resolução dos problemas constituídos pela aplicação técnica do conhecimento. Segundo o positivismo, até mesmo os problemas sociais podem ser resolvidos através da ciência, basta compreendê-los a partir de total neutralidade social e política, o que imobiliza os sujeitos e seus sentimentos de mudança social. O problema estava dado: ao mesmo tempo em que se depositava na ciência um imperial sonho de desenvolvimento científico, que não ocorreu, de outro, a aplicação técnica perdia credibilidade pois agravava cada vez mais os problemas sociais.

No entanto, ainda encontramos nos projetos educativos atuais as pretensões desse modelo de aplicação da técnica. Duas são as justificativas: a primeira, “[...] pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura” (SANTOS, 1996, p.20).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular como projeto educativo necessita colocar em conflito o modelo de epistemologia presente nos currículos, com modelos alternativos. Desse conflito resultará uma nova base epistêmica para os conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Os modelos alternativos sustentam-se como tais porque superam a aplicação técnica do saber instrumental. Constituem-se pelas situações concretas, ou seja, a ética, e o social, que residem no equilíbrio das competências argumentativas – capacidade humana de chegar à um entendimento – sobre as questões que exigem decisão. Esses modos não excluem a eficácia da aplicação técnica do saber, mas re-orientam a aplicação. Por isso, é importante atentar para o contexto que legitima o uso, de forma destrutível, ou melhor, em uma aplicação edificante de ciência.

Em uma perspectiva da construção de uma Base Nacional Comum Curricular democrática e emancipatória, estabelecer a necessidade de uma comunicação para

a competência crítica, remete a compreender o conceito edificante de ciência em duas abordagens: o reconhecimento da condição emancipatória a partir da aplicação da ciência às condições histórico-materiais dos sujeitos e, em segundo, o espaço do conflito visto como lugar da amplificação cultural, ético e político dos argumentos utilizados pelos grupos em processo protogônico.

De outra forma, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a aplicação da condição edificante da ciência, pressupõe que,

Os cientistas e os técnicos apostados nela lutam pelo aumento da comunicação e da argumentação no seio da comunidade científica e técnica e lutam, por isso, contra as formas institucionais e os mecanismos de poder que nela produzem violência, silenciamento e estranhamento (SANTOS, 1996, p. 22).

Já que, a construção da Base Nacional Comum Curricular conta com a colaboração dos professores das diferentes áreas, é importante que estes percebam que “[...] a transformação dos saberes locais ocorre com a transformação do saber científico e com esta ocorre a transformação do sujeito epistêmico, do ser cientista e do ser técnico” (SANTOS, 1996, p.22). Isto implica em reconhecer que uma aplicação somente é contextualizada nos discursos locais, próprios de seu contexto de aplicação.

O movimento de superação da racionalidade técnica, em específico da aplicabilidade da ciência, não é solitário. O processo reflexivo para ser validado ou legitimado pelo coletivo, precisa ocorrer também no coletivo. Transformar é tarefa de igual maneira dos governos, professores, pais, alunos, sociedade civil, à quem possa interessar.

O projeto educativo conflitual faz do conflito o modelo de aplicação técnica e o modelo de aplicação edificante um dos eixos principais do ensino-aprendizagem. Professores e alunos discutem os dois modelos, as diferenças e as semelhanças entre eles e simulam campos de experimentação social em que seja possível visualizar as consequências da adoção de cada um deles (SANTOS, 1996, p.22).

Concluindo, porém, a Base Nacional Comum Curricular irá colaborar com a superação da racionalidade técnica enquanto aplicação da ciência, quando assumir que o conflito pedagógico oriundo dos diferentes modelos de aplicação da ciência, não estão pré-determinados *a priori*. Nesse sentido, a qualidade da Base Nacional

Comum Curricular só poderá ser medida pela qualidade com que, coerentemente concebe a experiência humana como opção responsável.

3.3 Segundo conflito: a superação da epistemologia reguladora

Anteriormente apresentada como forma de conhecimento hegemônico, tanto na educação quanto fora dela, a Racionalidade Técnica carrega em si uma epistemologia reguladora. A superação dessa epistemologia requer compreender a epistemologia não mais como uma forma hegemônica de conhecimento, de regulação, mas como proposição emancipatória. O movimento de regulação ocorre, quando se põem, de um lado a ignorância e, no outro extremo, a sapiência. O movimento emancipatório, por ser um movimento dialético, pressupõe que a saída da ignorância se dá através de um conhecimento chamado solidariedade.

No paradigma moderno, o movimento de regulação se deu com base na fragilização da emancipação enquanto solidariedade. Reconhecida pela rigidez racional do método cartesiano, e sua conversão em força produtiva do capitalismo industrial, a epistemologia moderna comportava-se como conhecimento de regulação. Essa regulação tinha/tem destinatários reconhecidos socialmente, entre eles, podemos encontrar os trabalhadores, operários, mulheres, minorias sociais étnicas e sexuais, entre outros. Ao passo que se encontram em situação social de opressão, também representam um perigo à ordem socialmente imposta, pois, imbuídos de uma epistemologia de solidariedade, negam a neutralidade epistêmica, social e política.

[...] a regulação é a resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controle e processos “horizontais” de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de “regras de jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76).

Diante disso, uma Base Nacional Comum Curricular que queira superar a epistemologia reguladora, precisa compreender o conflito pedagógico que há entre um saber como ordem e, de outro lado, um saber como solidariedade. Cabe à ela,

garantir que as duas formas sejam identificadas como possibilidade de escolha, experimentadas pela epistemologia e pela aplicação da ciência.

3.3 Terceiro conflito – a superação dos conflitos culturais

O terceiro conflito, é o conflito cultural. Superar o conflito cultural, significa em primeiro momento, reconhecer que, mais importante que superar a aplicação da ciência enquanto racionalidade técnica, superar a epistemologia reguladora e, em seu lugar a emancipação como conhecimento, agora, cabe discutir como superar os conflitos culturais a partir de um Projeto Educativo.

A característica central de nosso sistema educativo é o movimento cultural-mercantil europeu. Desde a abordagem colonizadora do currículo escolar, até a cultura não-escolar, encontramos à margem da proposição científica, epistêmica e cultural, as culturas indígenas, negras, minorias étnicas, etc. No fundo, se caracteriza como uma proposição imperialista que, mesmo passando por crise no pós-guerra, com suas consequências, ainda predomina.

Algumas lutas se caracterizam no campo cultural. Todas elas carregam em sua bandeira ideológica o protagonismo dos grupos e movimentos sociais que lutam pela afirmação da identidade cultural e que, aspiram resistência contra a homogeneização pretendida pela cultura eurocêntrica. Esta, por sua vez, naturaliza através das relações de dependência econômica dos países mais pobres aos mais ricos, a afirmação e existência das culturas dominantes sobre as dominadas. Enquanto cultura, a imposição global de características culturais eurocêntricas se opõe à diversidade das características locais dos povos nos países subdesenvolvidos.

A Base Nacional Comum Curricular como proposta de superação dos conflitos culturais deve colocar o conflito cultural em seu centro. Problematizar a resistência e inércia em mudar o ensino das culturas dominantes, trazendo e atualizando saberes necessários para compreensão do currículo como lugar de contexto. A superação dos conflitos culturais não representa um movimento de ruptura, ou de criação de guetos incomunicáveis. Pelo contrário, a Base Nacional Comum Curricular deve ser um dispositivo de comunicação para discussão dos conflitos culturais.

Mais do que isso, não apenas o combate de um ensino eurocêntrico, que assinala o imperialismo cultural, mas o resgate do multiculturalismo. Para o campo educativo, diante dos projetos educativos, compreender o multiculturalismo como um modelo de interculturalidade é reconhecer as relações entre as diferentes culturas, sem com isso, afirmar a hierarquização da cultura ocidental. O campo pedagógico é um espaço de experiência de saberes. Portanto, é lugar por excelência de comunicação multicultural, assumindo a incompletude da cultura e por isso, a necessidade de diálogo. Santos (1996, p.31), sugere o conceito de hermenêutica diatópica:

A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura.

Dessa forma, um Projeto Educativo que queira ser visto como superação dos conflitos culturais, deve também perguntar-se sobre a legitimidade do diálogo igualitário entre as diferentes culturais. Devido à dominação cultural, algumas culturas dominadas não se permitem o diálogo intercultural, com receio de que esse venha, apesar das boas intenções, servir de aprofundamento e estratégia da sua dominação.

Por fim, uma Base Nacional Comum Curricular que busque a superação da racionalidade técnica, a superação da epistemologia reguladora e a superação dos conflitos culturais, deve como espaço educativo e orientada à um projeto educativo-cultural, acolher o conflito. O conflito nessa abordagem da superação, tem a intenção se servir para vulnerabilizar modelos dominantes, sejam de racionalidade técnica, epistemológicos e culturalmente impostos.

O acolhimento do conflito pedagógico possibilita a criação de um olhar crítico, desestabilizador, de espanto, indignação, inconformismo e vontade de rebeldia nos estudantes e professores. A partir disso, surgem novas formas de relações entre grupos sociais e pessoas, possibilitando um “relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério da boa e da má aprendizagem” (SANTOS, 1996, p.33).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se compreenda que seja papel do Estado coordenar os esforços no sentido da construção da Base Nacional Comum Curricular, essa construção merece a racionalidade dialética como lugar colaborativo de toda sociedade civil. Para tanto a sua abordagem histórico e legal enfoca as diferentes preocupações, que vão desde o âmbito da epistemologia, inclusão, diversidade, até os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular precisa ser construída a luz de um projeto de sociedade que considere os embates culturais e políticos. Para tanto necessita compreender o currículo como um espaço socialmente construído, elaborado e sistematizado, em uma perspectiva crítica, que fomente o humano como elemento central.

Embora as escolas tenham autonomia relativa e compromisso em garantir o direito à educação de qualidade, é de fundamental importância que as escolas, através da superação dos conflitos epistemológicos, propunham-se à colaborar através de suas experiências exitosas vivenciadas pelos educadores no cotidiano das escolas. Estas experiências são os fundamentos da transposição do saber curricular para a compreensão social do ensino-aprendizagem.

Por último, é imprescindível que a formulação, discussão e aplicação da Base Nacional Comum Curricular considere o processo democrático que envolva todos os atores educacionais no sentido da melhoria de suas práticas sociais. Para tanto, a superação da racionalidade técnica, a superação da epistemologia reguladora e, a superação dos conflitos culturais, representam no âmbito da democracia os primeiros desafios da base nacional comum curricular.

Em suma, entende-se que não há teoria educacional que possibilite a construção social do conhecimento, sem políticas públicas que agreguem valor ao currículo. O currículo é constituído socialmente e é por isso que o mínimo oferecido não poderá se tornar o máximo a ser apreendido. Por fim, fica o desafio da verdadeira função social da base nacional comum curricular, expressa no artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Experiência e criação artística – paralipômenos à “Teoria Estética”**. Tradução de Artur Morão. Arte e Comunicação: 81. Lisboa: Edições 70, 2003.

AZEVEDO, José C. de. Escola cidadã: construção coletiva e Participação popular. In: SILVA, Luiz, H. da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2. rd. revista. abr. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/conhecaTextosIntrodutorios>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. Portaria n.º - 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Série Legislação. N.º 125. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza – la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: MEC, 2014.

DUTRA, Ítalo. **Base Nacional Comum Curricular em Debate**. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/6496-base-nacional-comum-curricular-em-debate>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCONDES, Danilo. JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar editor, 2001.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan/mar. 2000.

REZENDE, Antônio M.; BIANCHET, Sandra B. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz E. **Reestruturação Curricular:** Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

ZEPEDA, Jesús. **Estado de derecho y democracia.** México: Instituto Federal Electoral, 2001.

AUMENTO DO DESEMPENHO EM CÁLCULO DOS BOLSISTAS DA PRAEC/BOM JESUS DO PI

Marcelo Manoel de Sousa

Minicurrículo

Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Pedagogo da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenador do projeto: Aumento do desempenho em Cálculo dos bolsistas da PRAEC/Bom Jesus do PI.

E-mail: manuelsousa1985@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de assistência estudantil/NAE do campus Profa. Cinobelina Elvas *Campus* de Bom Jesus do Piauí desenvolve atividades voltadas para o atendimento de alunos bolsistas, dos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Agrônoma, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Florestal e Educação do campo. Com os alunos bolsistas destes cursos tem-se interesse em operacionalizar os seguintes objetivos: Elaborar no âmbito da política de assistência estudantil projetos e propor ações que proporcione autonomia aos estudantes para que estes possam gerenciar sua vida acadêmica; Acompanhar prioritariamente os estudantes beneficiados com os programas da assistência estudantil da UFPI.

Analisar, semestralmente, por meio dos históricos escolares o índice de rendimento acadêmico dos alunos beneficiados pelos programas da PRAEC; Convocar os alunos identificados com baixo rendimento para atendimento e acompanhamento pedagógico conforme a necessidade; Encaminhar os alunos aos demais serviços da UFPI e da comunidade de acordo com a demanda; Informar ao serviço social sobre o rendimento acadêmico dos alunos; Sistematizar os dados coletados semestralmente para elaboração do relatório anual da PRAEC; Compor a equipe de organização do Seminário de Assistência Estudantil. Executar atividades de apoio às representações estudantis nos eventos sócio-culturais; Promover a articulação entre os profissionais do serviço pedagógico nos campus fora de sede da UFPI para a socialização de ações que possam contribuir com o desenvolvimento

das atividades; Desenvolver outras atividades que lhe forem atribuídas por órgão competente.

Com estes objetivos orientadores do trabalho pedagógico, após trabalho intenso de orientação educacional é possível construir projetos de intervenção na realidade do alunado universitário da UFPI *Campus* Profa. Cinobelina Elvas. E foi no contexto das experiências junto com os alunos orientados pelo serviço pedagógico que houve a necessidade de propor um projeto o qual foi aprovado pela coordenação de assuntos educacionais e sociais da Universidade Federal do Piauí. Projeto inserido no programa de bolsa de incentivo à atividades Multiculturais e Acadêmicas.

O projeto é voltado para potencializar o aprendizado em cálculo matemático dos alunos bolsistas que se encontrem com resultados abaixo da média neste componente curricular. Atualmente, o projeto está ativo e em funcionamento, se encontrando na etapa de levantamento de dados sobre os potenciais alunos que serão convocados à participar dos benefícios do projeto.

2 APRENDER MATEMÁTICA

A matemática é um conhecimento humano historicamente elaborado e sofisticado capaz de desafiar aos incautos e menos cuidadosos com sua especificidade, impacto de desalento e rejeição de seu aprendizado mais profundo. Por se tratar de uma ciência das mais antigas já organizadas se tornou matéria disciplinar do currículo escolar. Alunos e professores, por sua vez, se sentem desafiados diante do processo de assimilação da Matemática.

O problema da aprendizagem da matemática é cercado por diversos autores, mas nunca recebendo tratamento definitivo. Argumentos há que a metodologia de ensino/aprendizagem precisa ser mais flexível, levar o estudo para o mundo da realidade. Mas como se sabe a matemática é reconhecida culturalmente como ciência abstrata.

Por ter este caráter de abstração sua aplicabilidade exige, porém, que aluno e professores tomam certo distanciamento do concreto. Tudo indica que esta é

condição impreterível para que ocorra a possibilidade de entendimento de aplicabilidade do conhecimento matemático. Não obstante, “[...] o conhecimento matemático é abstrato e sua aplicabilidade a situações variadas depende exatamente dessa abstração, deste “distanciamento” dos problemas concretos” (MACHADO JUNIOR; SOARES; GONÇALVES, 2008, p.10).

Importante é considerar que o conhecimento da matemática surgiu simplesmente das necessidades cotidianas da vida humana. Procedimentos como contar, dividir, somar, subtrair foram tão necessários que deram margem a novos ramos da matemática transformando este campo do saber algo desafiador para o interessado em apreender seu conteúdo. “Atualmente, como disciplina escolar, há uma cobrança quanto ao papel que ela deve desempenhar, seja para a formação do cidadão, no sentido de favorecer a aquisição de conceitos e símbolos matemáticos, seja para a aplicação na vida diária” (SOUSA; MENDES SOBRINHO, 2010, p. 83).

A matemática ao mesmo tempo em que é considerada como ciência de importância capital ao desenvolvimento da cidadania por meio da aquisição de seus códigos e símbolos é vista ao mesmo tempo como algo inacessível para a maioria das pessoas que pretendem assimilar seu conhecimento.

A compreensão de um conceito científico matemático, no espaço da escola, ou em situação de ensino aprendizagem requer uma aprendizagem ou atividade que proporcione elaboração conceitual generalizável. É como se para pensar matematicamente fosse insubstituível a apropriação do mundo conceitual científico da matemática. Fora este entendimento fica comprometido o conhecimento que o aluno precisa ter da matemática até mesmo de possíveis generalizações para outros campos de saberes dos conceitos apropriados da área da matemática. Esse movimento pressupõe uma generalização de generalizações anteriormente constituídas, de maneira consciente e arbitrária. Ou melhor, é uma ação orientada para um, fim consciente e será condição para a realização de outras ações (NÜRNBERG, 2010, p.49).

É preciso atentar para a metodologia indicada para o ensino da matemática como sendo se não o principal pelo menos o mais indicado é o que diz respeito ao ensino da matemática utilizando-se amplamente do diálogo. Isto porque, segundo

LOPES *et al.* (2008, p. 20), no diálogo é possível desenvolver ideias que contem o significado do conhecimento que o aluno já tem. Desse modo, facilita a compreensão e pode seguir em posterior aprofundamento a partir do entendimento havido na relação dialógica entre professor/aluno. Parece, assim, um ponto crucial da aprendizagem da matemática a consideração do diálogo como ponto de partida.

O diálogo é considerado ainda por outros autores como referencia importante no trato com a relação professor/aluno. Devido ao entendimento das muitas possíveis dificuldades de aprendizagem e o ensino da matemática poder estar atrelado à falta de uma relação mais dialógica entre esses dois elementos da relação do processo educativo. Perceber a dialogicidade como possível referencial no trabalho pedagógico de transmissão identifica a matemática não como imposição no âmbito escolar, mas como conhecimento construído coletivamente a partir da experiência e pensamentos dos próprios alunos. “Isso significa transformar o ato educativo em ato de pesquisa (MACHADO JUNIOR; SOARES; GONÇALVES, 2008, p. 10-11)”.

Segundo esses autores o conhecimento matemático sempre serviu de alvo de grande interesse da sociedade. Conhecimento este privilegiado sobressaindo aos demais campos do saber escolar. O destaque dado à disciplina matemática é acompanhado de preocupações tanto pela família como pelo próprio aluno, professores, e a sociedade como um todo, curvando-se diante do baixo rendimento em matemática.

Como se pode observar, não falta um olhar crítico para o ensino da matemática e sim a possibilidade de aprendizagem de modo que o aluno aprenda efetivamente o conhecimento historicamente produzido no campo da matemática. Distanciar do mundo concreto, ou melhor, saber tomar criticamente o saber matemático de modo que se faça compreender é por de mais exigente e demanda esforço de quem o pretende dominar. Talvez, uma abertura mais dialógica entre professor e aluno facilitaria o aprendizado. A partir do momento que a matemática for transmitida de modo ativo, e o aluno consiga perceber a matemática como elaboração humana pode ser que consiga encontrar um pouco de estímulo e

perceba menos enfadonha, possível de assimilar seus códigos e operações, principalmente, o cálculo matemático.

3 AUMENTO DO DESEMPENHO EM CÁLCULO DOS BOLSISTAS DA PRAEC/BOM JESUS DO PI

Enquanto Pedagogo do Núcleo de assistência estudantil da Universidade Federal do Piauí, no campus profa. Cinobelina Elvas localizado em Bom Jesus do PI venho buscando desenvolver, junto com outras atividades próprias do setor em que trabalha uma equipe inteira, um projeto voltado para o amenizamento da defasagem em cálculo matemático com alunos contemplados no programa de Bolsa de incentivo a atividades Multiculturais e Acadêmicas.

O projeto teve sua origem a partir do segundo semestre de 2016. Por meio de orientações e análises de históricos acadêmicos dos alunos bolsistas da UFPI/Bom Jesus PI, foi-se verificando que os alunos de modo geral apresentavam dificuldades profundas no processo ensino/aprendizagem do cálculo da matemática. Este pode ser considerado o fulcro genético da ideia de se envolver alunos bolsistas com reforço matemático do cálculo.

Importante salientar que os próprios graduandos queixavam-se da falta de entendimento ou compreensão do conhecimento matemático para o desenvolvimento do cálculo. Depois de ouvir muitas vezes os alunos e verificados os históricos de fato se fazia necessário organizar um projeto que pudesse dar de conta dessa demanda. Houve a oportunidade de elaborar uma proposta para ser votada em comissão interna da UFPI a respeito de viabilidade do projeto que por seu turno conseguiu ser contemplado ou autorizado a funcionar.

O projeto foi organizado para ser operacionalizado por intermédio de um coordenador em que proveria a operacionalização em colaboração de outros membros, que no caso seria os bolsistas auxiliares. Assim, foi decidido inicialmente, que seria escolhida uma sala de aula, em que funcionaria durante dois dias o reforço específico em cálculo. Que para tanto, haveria de selecionar dois alunos bem adiantados em qualquer dos cinco cursos oferecidos pela UFPI/Bom Jesus PI,

contudo, que mostrasse por meio de análise do percurso acadêmico bons resultados na disciplina de cálculo, ou matemática.

Durante uma semana foi escolhido dentro de um grupo de alunos interessados em participar da escolha, dois alunos. Na comissão de seleção, estava eu, pedagogo, um professor de matemática, e um aluno também que demonstrava conhecer o cálculo da matemática, mas este aluno não podia participar da seleção, devido já fazer parte de outros projetos. O professor parceiro é considerado de grande apoio na questão de materiais, diagnósticos e orientações, sem esta parceria talvez ficasse comprometido o andamento do projeto.

Após, serem anunciados os dois bolsistas que faria o reforço, marcamos reuniões para decidir os detalhes, horários de cada um, como poderia ser organizado o atendimento, se em dupla ou dividisse para cada um ficar em horários diferentes. Outras reuniões foram se fazendo frequentes para acertarmos mais detalhes a serem considerados relevantes para o projeto.

Neste momento, mais precisamente, no início de 2017 estamos fazendo cadastros de alunos interessados em participar do projeto como alunos a receber o reforço na disciplina de cálculo. Visamos à inscrição de pelo menos noventa e cinco alunos, e dar início ao reforço propriamente dito até o final de fevereiro deste ano. O projeto terá pelo menos dois anos de duração.

Nós, criadores do projeto estamos se sentindo bastante otimistas e pretendemos avançar com novos projetos que dê de conta, ou melhor, possibilitem auxiliar os alunos bolsistas, do *Campus* Profa. Cinobelina Elvas/Bom Jesus PI, em suas tarefas acadêmicas. Entendemos que este é a primeira de muitas outras oportunidades que os bolsistas vão ter para se sentirem mais amparados em busca da construção do seu conhecimento, podendo participar com mais cidadania por meio da linguagem matemática, códigos e símbolos.

4 ÚLTIMAS PALAVRAS

Não podemos ainda falar em conclusão, ou resultados finais dos objetivos do projeto. Mas indicaremos que nos encontremos numa das etapas primordiais que é

o processo de inscrição dos alunos interessados em participar. Ressaltamos que os alunos bolsistas foram previamente selecionados por meio de análise do histórico acadêmico, contudo, não impede de outros alunos quererem participar das aulas de reforço.

Tendo como foco principal alunos bolsistas, esperamos melhorar o índice de baixo rendimento na disciplina de cálculo, pois este é o cerne da questão a ser resolvida e que permeia toda a concepção da existência do projeto delineado no quadro acima. Estamos conscientes dos desafios a serem enfrentados durante todo percurso, porém, estamos decididos a continuar e perseverar em rumo a conseguir os resultados previstos.

Referências

SILVA, Neivaldo de Oliveira; LOPES (Org.); Ana Claudia Baia *et al.* **Metodologia do ensino de ciências e matemáticas nas séries iniciais**. Belém: EdUFPA, 2008.

MACHADO JUNIOR, Arthur Gonçalves; SOARES, Narciso das Neves; GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Introdução à pesquisa no/do ensino de matemática** – Belém: Ed. UFPA, 2008

SOUSA, Valdirene Gomes de; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A Matemática na formação e na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: compartilhando reflexões. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; DAMAZIO, Ademir. **Educação Matemática: contextos e práticas**. (Org.). Teresina: EDUFPI, 2010.

NÜRNBERG, Jóyce. Professores das séries iniciais do ensino fundamental e seus significados e sentidos sobre a tabuada: uma leitura histórico-cultural. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; DAMAZIO, Ademir. **Educação Matemática: contextos e práticas**. (Org.). Teresina: EDUFPI, 2010.

DOS CURSOS EXTENSIVOS AOS INTENSIVOS E O PARFOR NA UFPA

FROM EXTENSIVE TO INTENSIVE COURSES AND PARFOR AT UFPA

Márcio Lima do Nascimento

Minicurrículo

Doutor em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP (Universidade de São Paulo). Professor Associado III da Faculdade de Matemática da UFPA (Universidade Federal do Pará). Participa como Docente Permanente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (PPGCIMES-UFPA), programa inédito no Brasil. Atualmente é Coordenador Geral do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), no âmbito da UFPA, programa de formação de professores do MEC/CAPEs. Presidente do FORPARFOR (Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR).
E-mail: marcionufpa@gmail.com

Marcio Ivan Lopes Ponte

Minicurrículo

Professor colaborador e mestre em Ciência Política pela UFPA.
E-mail: marciol_ponte@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo aborda a oferta dos cursos da UFPA no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) em um formato intensivo de oito horas por dia, único meio de inserir os cursos de licenciatura em municípios muito distantes, entre rios e florestas no interior do Pará, nos quais os professores trabalham em escolas que podem estar a muitas horas das sedes dos municípios polos. A oferta dos cursos só é possível no período de recesso das escolas, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e alguns períodos curtos de feriados prolongados, de forma que eles cumpram a carga horária total dos cursos e ainda os 200 dias letivos de trabalho nas escolas. Algumas experiências inéditas no regime intensivo, tais como Filosofia, Sociologia e Artes, que nunca tinham participado no processo de interiorização da UFPA, tiveram destaque nas discussões do impacto do PARFOR sobre o curso extensivo (antigo curso regular).

Palavras-chaves: Oferta Intensiva. Formação de Professores. Gestão. PARFOR.

ABSTRACT

This article deals with the courses offer of UFPA (Federal University of Pará) in the no Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR (Teacher Training National Plan) in an intensive format of eight hours a day, the only way to introduce graduation courses in very distant cities, among rivers and forests in the inner of Pará, in which teachers work in schools

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.119-134, jan./jun. 2017.

that may be many hours away from the headquarters of the municipal poles. The courses offer is only possible during the schools recess period, in January, February, July and some short periods of extended holidays, so that they fulfill the total workload of the courses and also the 200 working days in the schools. Some unprecedented experiences in the intensive regime, such as Philosophy, Sociology and Arts, which had never participated in the internalization process of UFPA, were highlighted in the discussions of the PARFOR impact on the extensive course (former regular course).

Key words: Intensive Offer. Teacher Training. Management. PARFOR.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pará (UFPA) detém o maior número de turmas, alunos e professores do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Brasil, programa da CAPES que envolve mais de 100 instituições de ensino superior, voltado para a Formação Inicial e Continuada de Professores das Redes Públicas. Já chegou em 2013 a ter 285 turmas em 21 cursos de licenciaturas.

Atualmente, mais de 5000 egressos, professores em exercício da Educação Básica das redes municipal e estadual dessas turmas, já voltaram para seus interiores com sua primeira licenciatura e muitas experiências neste processo. E esses números vão ao encontro de um processo que a universidade já estabelece há décadas: o processo de interiorização da instituição no estado do Pará. Levar a UFPA nos polos onde as condições estão longe de serem ideais e as dificuldades de deslocamento dos jovens para a capital são extremamente difíceis, via barcos com horas de navegação, estradas irregulares e recursos limitados.

Contudo, durante os primeiros 20 anos de interiorização, os cursos de pedagogia, Matemática, História, Geografia e Ciências iniciaram esse processo e foram disponibilizados para o interior do estado do Pará, cursos de licenciatura que já tomaram a frente em vista da demanda inicial dos municípios, que era formar professores das séries iniciais e do ensino fundamental (e ainda hoje essa demanda é requerida). Porém, nesse período não se tinha a exigência dos 200 dias letivos e eram um número pequeno de turmas. Isto não afetava de sobremaneira as aulas nos municípios. As negociações com as Secretarias Municipais eram mais ou menos tranquilas, pois não acarretavam em grande prejuízo para as escolas que tinham os professores afastados nos períodos de aulas.

Com a criação do PARFOR em 2009 (BRASIL, 2009a) e o aumento da oferta de turmas em 2010, a UFPA passou a ofertar 21 licenciaturas e mais de 13.000 professores-alunos entraram nas primeiras licenciaturas do PARFOR. Isto gerou um esforço enorme de negociação com as Secretarias Municipais para possibilitar o afastamento dos professores, a ajuda de custo dos professores cursistas, culminando com o fortalecimento do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente, chamado em vários estados de FORPROF's. estes foram regulamentos através da Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009c). Contudo, vejamos inicialmente alguns aspectos do programa especial da CAPES em tela, o PARFOR, da Diretoria de Educação Básica da CAPES/MEC.

2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

Pensar o processo de formação dos profissionais da educação envolve um conjunto de dimensões que se articulam no que tange os aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais, logo entende-se que é uma tarefa complexa e que exige um compromisso social que deve estar pautado em valores humanos e no projeto educativo do país, com vistas a favorecer uma educação de qualidade.

Ressalta-se que esse movimento de construção de políticas públicas no Brasil voltada para a educação, e em especial, para a formação de professores, vem ganhando atenção desde a década de 1990, surgindo como um dos principais pontos na implantação/implementação de políticas públicas educacionais, regulada pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que define a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica. Seguiu-se na construção da Lei nº. 10.172, que regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), declarando a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados; estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio; reafirmou essa necessidade também no atual PNE, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), que apresenta uma grande preocupação com a

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.119-134, jan./jun. 2017.

qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei federal 4.024 de 20 de dezembro de 1961, passou por um longo período de transformações legislativas, que foram aos poucos regulamentando o ensino em geral no país. Porém, no que diz respeito ao ensino superior, o funcionamento destes e as instituições proponentes eram atribuições do Conselho Nacional de Educação, criado pela própria LDBEN/61, e seria responsabilidade do governo federal e de instituições particulares privadas. Uma das reformas mais marcantes dessa legislação era assegurar a universalização da educação em todos os níveis e garantir que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, Art. 66, 1961).

Somente cerca de 35 anos depois, foi promulgada uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a LDB de 1996, que entre outros temas regulamentados tratou da dissolução do Conselho Federal de Educação e instituiu o Conselho Nacional de Educação, alterando o conceito de ensino superior pelo de educação superior. A Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995) que serviu de base para a nova LDB/96, estabelecia um sistema de avaliação para o ensino superior: “[...] o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1995).

Na época, a educação e desporto consistiam em um único ministério. No entanto, em 2003, com um novo governo, se alterou a política nacional de educação, inclusive separando em dois ministérios a educação e o desporto, que passaram a ser o Ministério da Educação e o Ministério dos Esportes. Nesse sentido, há alterações na legislação, que não somente deslegitima o sistema elaborado anteriormente (HAAS, 2010, p 161), como também estabelece um novo modelo de avaliação do ensino superior, nascendo assim o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, através da Medida Provisória n 147 de 15 de dezembro de 2003, que visava “avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a

responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas” (BRASIL , 2003).

Logo em seguida, em 14 de abril de 2004, a Lei 10.861 institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), cujo objetivo era de avaliar o sistema de educação nacional centrado na avaliação dos cursos de graduação e no desempenho dos alunos, onde dentre os objetivos desse sistema estaria o de:

[...] melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

E nesse debate, chegamos ao ponto crucial que nos interessa no presente trabalho: quando a Lei 10.861 estabelece a “orientação da expansão da sua oferta” – no caso da oferta de cursos superiores – fica legitimado um processo que, não obstante, resultará no Programa de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR. Nesse sentido, o PARFOR foi uma ação pensada a partir da adesão do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), via o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que assegurou a pactuação do regime de colaboração da União com os estados e municípios para induzir, fomentar e ofertar educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assim melhorar os índices educacionais do país.

É importante destacar que o PARFOR foi criado em janeiro de 2009 através do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a) pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de uma ação conjunta, sendo instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada desses profissionais. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e,

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2014a, p.1).

A ação conjunta entre os entes é regulamentada pela Portaria Normativa nº. 09/2009 do MEC (BRASIL, 2009b), que instituiu o PARFOR em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com as Instituições Públicas de Educação Superior (IFES) e com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios. Ou seja, disposto em seu Art.1º, §1º, estabelece que as ações do plano e são definidas em acordos de cooperação técnica celebrado pelo MEC e as secretarias de educação dos estados, e a participação das IFES é formalizada por intermédio de um Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação (Art.1º, § 2º), em que se estabelece a forma de implantação e execução de cursos e programas do PARFOR.

A partir da adesão dos estados e municípios aos acordos de cooperação, foi desenvolvido um sistema pelo MEC denominado **Plataforma Paulo Freire**, para receber as inscrições dos professores. Essa tarefa, ficou a cargo das secretarias estaduais ou municipais e o processo de seleção, a critério das instituições formadoras. Assim, o PARFOR foi implementado, e até o final do ano de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas. Até aquele ano, o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados (BRASIL, 2010).

3 O PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

Na UFPA, com a implementação do Parfor em 2009, uma gama de cursos foram inseridos nas turmas especiais do Parfor, que hoje já está presente em 57

municípios paraenses, e já esteve em 60 polos em 2015, com ofertas distribuídas entre as faculdades dos diversos campi. Assim, uma série de opções passaram a ser ofertadas para a formação de professores no interior do estado, abrangendo hoje 21 cursos superiores de licenciatura.

Nesse contexto, alguns cursos foram recentemente inseridos na própria grade curricular do ensino médio no Brasil, como os cursos de Filosofia, Sociologia e Artes, e isso a partir de meados dos anos 2.000. A área de artes, inclusive, foi dividida nas vertentes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Esses cursos foram implantados pela UFPA na Plataforma Freire desde o ano de 2010, já com projetos pedagógicos adaptados.

O PARFOR veio suprir a necessidade de formação de professores nos municípios dos interiores dos estados do Brasil, onde havia um estrangulamento na possibilidade desses professores terem acesso a um curso superior, dada as dificuldades de tempo e espaço, no sentido da formação superior se encontrar basicamente nas capitais ou em municípios mais relevantes política e economicamente. Com isso, muitos cursos passaram a ser ofertados em inúmeras cidades brasileiras, mesmo aquelas que não possuíam os campi universitários.

No caso do Pará, foram assinados inúmeros protocolos de intenção entre prefeituras e a UFPA, no sentido de dar apoio logístico a seus professores, enquanto a universidade garantia material didático, aulas e professores efetivos e colaboradores para ministrarem aulas e garantir formação superior a esses docentes em exercício. Apesar de muitos dos pontos desses protocolos de intenção não terem sido atendidos completamente, o programa continuou a formar e a expandir ano a ano, e o número de professores do interior com curso superior tem aumentado significativamente. Isso em grande medida se deve a configuração do Fórum Estadual formado no Pará.

3.1 O FORPROF no Pará

Dados do Educacenso 2007 revelaram que apenas 10% das funções docentes exercidas na Educação Básica no Pará são desempenhadas por professores com formação inicial adequada. Os demais carecem de formação inicial

por não serem graduados ou por serem graduados em área diferente de sua atuação. Atendendo a esse Programa o Estado do Pará elaborou em 2008 seu plano estratégico denominado Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Participaram desse processo a UNDIME-PA e o PROTOCOLO SEDUC-IES constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Pará e pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. O Protocolo foi criado em 2006 com o objetivo de formular proposições e desenvolver ações de modo a promover a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do Estado.

O Plano tinha o objetivo de capacitar 40 mil professores no Pará cuja formação não atendia as exigências da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além disso, o plano previa a formação continuada de professores da educação básica, incluindo pós-graduação (lato e stricto sensu). Os números do Educacenso mudaram pois haviam muitas interseções nas funções docentes presentes nos dados coletados inicialmente.

A partir desse contexto, foi formado o Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente do Pará, o FORPROF Pará, que tem como presidente o Secretário Estadual de Educação do estado do Pará, além de membros da CAPES e do MEC, da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais do Pará), da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará), os reitores das IES envolvidas no PARFOR e representantes do PARFOR nas IES, representante da UAB e representantes dos Comitês de Formação Continuada das IES.

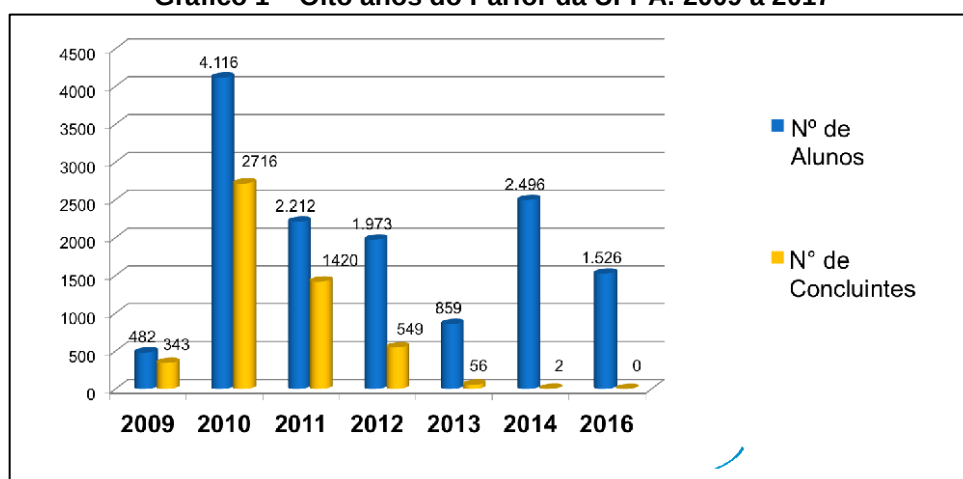
Já foram realizados 7 processos seletivos desde o segundo semestre de 2009, com aproximadamente 22 mil professores-alunos habilitados para cursar as 27 Licenciaturas ofertadas pelas IPES parceiras do processo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA; Universidade do Estado do Pará - UEPA; Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA; Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA e por último a recém criada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará - UNIFESSPA.

3.2 A oferta em regime intensivo

Com a implantação do PARFOR UFPA, inicialmente com 14 turmas em 2009, e em grande quantidade de turmas a partir 2010, uma das questões discutidas nas faculdades envolvidas giravam em torno da mudança do regime intensivo que cumprisse o calendário exigido de 200 dias letivos para todas as escolas que teriam seus professores afastados para o PARFOR. Seria possível garantir um nível de qualidade mínimo para esses cursos de licenciatura, sempre desenvolvidos com oferta de várias disciplinas em regime extensivo ao longo de 4 meses a cada semestre, quando fossem transpostos para o regime intensivo de 8 horas por dia com uma disciplina por vez? Ainda mais num contexto de alguns cursos nos quais a própria formação extensiva já era uma novidade (caso das artes, sociologia, educação no campo e filosofia)? E seria garantido o número mínimo de aulas que o projeto político pedagógico previa no extensivo, quando ofertado o curso em regime intensivo?

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos das 21 licenciaturas, em suas versões extensivas foram adaptados à oferta intensiva do PARFOR, com diversas adaptações. A estratégia de condensar as horas-aula do regime intensivo, diferentemente do que ocorria à época inicial do processo da interiorização, com negociação delicada de Calendário Letivo com inúmeras Secretarias Municipais de Educação, dificuldades dos municípios para o cumprimento dos acordos, além do aproveitamento do quadro docente das IES que ministravam as mesmas disciplinas na capital no regime extensivo, mostrou-se bastante eficaz, e dirimiu muitas dúvidas acerca da capacidade de levar em módulos condensados as disciplinas que são ministradas no período semestral. O Gráfico 1 mostra a evolução da oferta na UFPA nos últimos anos.

Gráfico 1 – Oito anos do Parfor da UFPA: 2009 a 2017



Nota: Ingressantes/Concluintes por ano (ingresso) na UFPA via UFPA. OBS.: Alunos matriculados estão em azul. A diferença entre azul e amarelo é a retenção. Alunos 2013, 2014 e 2015 não são concluintes. Fonte: CIAC/SIGAA/UFPA (2017).

Sobre o quadro acima é importante ressaltar que a retenção acima é constituída dos alunos que ainda estão cursando o PARFOR e necessitam de reofertas de disciplinas para integralizarem os cursos, tiveram reprovações ou não comparecimento em disciplinas. A evasão no PARFOR UFPA segue o nível nacional. Segundo relatório da CAPES “a evasão de 18,73% é inferior à dos cursos regulares (extensivos) de licenciatura. O Parfor é um exemplo do compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil: na modalidade presencial, a região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 47,62%, seguida da Nordeste com 37,64%.” (BRASIL, CAPES, 2014c).

A pergunta principal no Fórum e nas Faculdades envolvidas era como ofertar turmas nesse regime intensivo e ainda assim cumprir os 200 dias letivos nas escolas. O FORPROF chegou a um acordo de calendário único para as IPES do Pará, com quatro períodos letivos. O primeira etapa intensiva do PARFOR ocorre nos meses de janeiro e fevereiro com 50 dias letivos de 8 horas de aula por dia. A segunda etapa intensiva ocorre nos meses de julho e meados de agosto com 42 dias letivos de 8 horas de aula. Duas etapas intermediárias também ocorrem durante 6 dias em cada semestre, nos meses de maio e outubro.

A oferta total intensiva se constitui de 104 dias letivos de 8 horas, totalizando 832 horas por ano ou 3328 horas totais em média de carga horária de cada curso. Observe que dos 104 dias letivos do PARFOR, sobram os 200 dias letivos e mais os domingos para completar os 365 dias de cada ano. Esse acordo fez com que o Fórum definisse as estratégias de oferta do PARFOR que cabiam as cargas horárias totais de todos os cursos das IES, além de afetar de maneira muito tangencial os calendários das escolas municipais envolvidas com o PARFOR.

Neste novo formato, com uma carga horária diária de 8 horas-aula e com 1 disciplina por vez, foi possível alcançar o objetivo de formação de professores em uma quantidade de tempo bem menor do que o formato clássico da interiorização (6 horas de aula por dia), que acabava por comprometer o próprio calendário letivo das escolas e a exigência dos 200 dias de aula para os professores cursistas.

Nos municípios polos do PARFOR, ao contrário do que preconizava o programa, havia uma espécie de disputa entre a secretaria de educação local e os professores que participavam da formação da interiorização, uma vez que esse formato levava a um conflito de interesses: a prefeitura requeria o retorno imediato de seus professores para a sala de aula, enquanto esses mesmos professores não abriam mão da formação, além dos alunos da rede que se sentiam prejudicados pela ausência de seus professores, o que acarretava em uma tensão entre esses atores, visível pelas ameaças de faltas computadas, pela priorização pela formação por parte dos professores locais e pela constante reclamação de pais e alunos quanto ao início do segundo semestre.

Vale ressaltar que essa tensão não era exclusiva da formação ocorrida no período de julho, mas também ocorria no período referente ao primeiro semestre, na etapa de janeiro – porém menos danosa pelo fato do ano letivo estar em conclusão e o período letivo seguinte começar apenas em meados de março. Ao levar em consideração toda essa problemática, a equipe responsável pela implementação, as coordenação geral do PARFOR em cada IES, primou pela minimização desses pontos de obliteração no desenvolvimento dos cursos ofertados.

Todo esforço visava superar os obstáculos já conhecidos da interiorização e proporcionar aos discentes do programa uma formação que levasse em consideração esse processo intensivo de formação e, ao mesmo tempo, superasse

os elementos políticos que comprometiam a formação. Os acordos nos fóruns resultaram no aumento da oferta de cursos do programa, que hoje chegam ao número de 21 graduações em licenciatura, conforme a Tabela 1. No entanto, a ampliação da oferta de cursos já resultava em grande avanço no processo de formação de professores, consoante a discussão significativamente dos Projetos Políticos Pedagógicos do PARFOR, que acabaram afetando e ocasionando mudanças nos projetos dos cursos em oferta extensiva.

Tabela 1 – PARFOR UFPA em números de turmas abertas na Plataforma Freire até 2015

Curso	Nº Turmas	Nº Alunos	Curso	Nº Turmas	Nº Alunos
Artes Visuais	06	212	Ciências Sociais	12	424
Dança	02	76	Filosofia	02	76
Música	02	79	Geografia	11	376
Teatro	03	126	História	12	479
Ciências Naturais	08	244	Educação Física	09	479
Física	07	195	Pedagogia	80	3.070
Matemática	15	1.002	Integrada	02	67
Química	05	186	Ciências Biológicas	05	214
Língua Espanhola	10	266	Ed. do Campo – Abaetetuba	01	38
Língua Inglesa	08	368	Ed. do Campo- Marabá	-	13
Língua Portuguesa	30	1.169			

Fonte: CIAC/SIGAA/UFPA e Plataforma Freire/CAPES (2017).

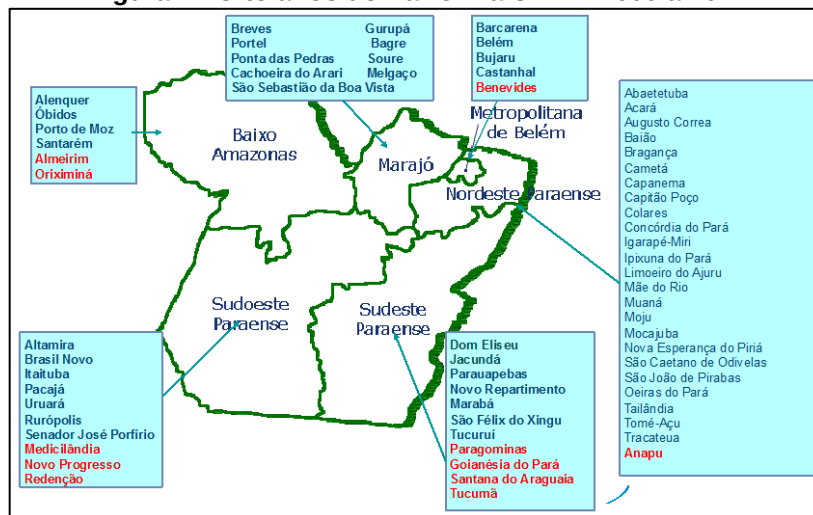
4 A EXPERIÊNCIA DA CAPILARIDADE DA UFPA NOS RIOS E FLORESTAS

O destaque do PARFOR na UFPA, em números apresentados pela CAPES, nos quais a Região Norte aparece com o maior número de alunos, seguida pela Região Nordeste, que corrobora com a necessidade de investimento nestes programas de formação docente no Brasil. As regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste, apesar de um número bem menor de alunos, ainda permanece com demanda em aberto, para a formação em segunda licenciatura principalmente, mas com pequenas turmas de primeira licenciatura.

Cada um desses professores em exercício, que não tiveram a presença do estado na sua formação, precisam passar a ter sua formação continuada em programas de pós-graduação lato sensu e mestrados profissionais voltados para a Educação Básica. Os dados de 2015, a última oferta do PARFOR pela Plataforma Freire, mostram as discrepâncias da demanda entre as regiões, porém mostram

fundamentalmente que o PARFOR têm melhorado os índices de educação superior no país. Veja a capilaridade do PARFOR no estado do Pará na Figura 1.

Figura 1 - Oito anos do Parfor na UFPA: 2009 a 2017



Fonte: CIAC/SIGAA/UFPA (2017).

Na Tabela 2 podemos observar que o número de alunos ingressantes no PARFOR da UFPA de 2009 a 2016 foi de mais de 13 mil alunos, número que chegou a representar mais de 20% do total de alunos da instituição. Esses números podem variar em função de inúmeras colações de grau a serem realizadas. Por outro lado o número de mais de 5 mil egressos representa um salto do processo de interiorização da instituição, que já tinha uma história de ação multicampi, mas o PARFOR ampliou esse ação.

Tabela 2 – Números do Parfor UFPA

Nº Ingressantes 2009/2016	13.664
Nº de Alunos Ativos	8.112
Nº de Concluintes	5.086
Nº Cursos 2009/2016	21
Nº Cursos	19
Nº de Turmas 2009/2016	414
Nº de Turmas Ativas	186
Nº de Turmas Concluintes	228
Nº de Polos 2009/2016	66
Nº de Polos Ativos	57
Nº de Cancelados/Trancados	466

Fonte: CIAC/SIGAA/UFPA (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado do Pará, temos resultados amplamente satisfatórios, desde municípios com IDHs que necessitam ascender, como Melgaço, Gurupá, Muaná, Ponta de Pedras, nos enormes rios do Arquipélago do Marajó, a cidades como Novo Progresso, Pacajá, Anapú, Medicilândia, na esquecida Rodovia Transamazônica, às zonas do Salgado como Augusto Correa, Traquateua, São Caetano de Odivelas, contendo inclusive regiões com áreas quilombolas e indígenas, entre outras.

O Pará ainda precisa muito do PARFOR, e isso acaba fortalecendo as experiências das universidades envolvidas no processo. Estamos de certa forma cumprindo o que Anísio Teixeira gostaria de fazer pela Educação Básica no Brasil. Uma citação do autor no relatório da CAPES retrata essa comunhão de esforços.

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana (TEIXEIRA, 1963, p. 19).

Referências

BRASIL. Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 14 dez. 1961.

_____. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Medida Provisória Nº 147 de 15 de dezembro de 2003, Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2003.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

_____. Portaria MEC Nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jul. 2009b.

_____. Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009c.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Os resultados do programa**, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.>. Acessado em: 01 mar. 2017.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL, **Manual Operativo**, 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

_____. DEB-CAPEs. **Relatório de Gestão 2009-2014**, 2014c. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acessado em: 01 mar. 2017.

_____. Decreto no. 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016.

HASS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2010.

MAUÉS, Josenilda. **Relatório de Gestão do PARFOR UFPA**, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.10-19, out./dez. 1963.

LÍNGUA PORTUGUESA, CIDADANIA E TEMAS TRANSVERSAIS.

PORTUGUESE LANGUAGE, CITIZENSHIP AND TRANSVERSAL ISSUES

Ricardo Santos David

Minicurrículo

Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores e Psicologia Educacional: FCU - Florida Christian University / EUA. Mestrado e Doutorado em Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias. Especialista em Docência do Ensino Superior. Pesquisador no Centro de Estudos da Língua(gem) pela Uniatlântico - Espanha. E-mail: ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Este artigo consiste em um estudo com o objetivo de refletir sobre como é feita a abordagem dos Temas Transversais, elemento integrante dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN, em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa. Como referencial bibliográfico, optou-se pelos estudiosos Candau, Freire, Mizukami, Piletti e Zabala, que em seus estudos trazem reflexões acerca da educação; um levantamento bibliográfico sobre os Temas Transversais e sobre questões ligadas à educação. A partir desse suporte teórico busca-se compreender como as propostas trazidas nos PCN são abordadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Temas Transversais. Educação. Política Educacional. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article consists of a study aiming to reflect on how is the approach of Transversal Themes, integral element of the National Curriculum Parameters - PCN in the classroom, teaching of Portuguese language. As bibliographic references, it was decided by scholars of Candau, Freire, Mizukami, Piletti and Zabala, in their studies bring reflections about education; a literature review on the Transversal Themes and issues related to education. From this theoretical support seeks to understand how the proposals brought in PCN are addressed by Portuguese teachers.

Key words: Transversal Themes. Education. Educational Politics. Portuguese Language.

RESUMEN

Este artículo consiste en un estudio con el objetivo de reflexionar sobre cómo es el enfoque de los Temas Transversales, elemento integral de los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN en el aula, la enseñanza de la lengua portuguesa. Como referencias bibliográficas, se

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.135-144, jan./jun. 2017.

decidió por los estudiosos Candau, Freire, Mizukami, Piletti y Zabala, que en sus estudios aportan reflexiones sobre la educación; Una revisión de la literatura sobre los Temas Transversales y las cuestiones relacionadas con la educación. A partir de este soporte teórico busca entender cómo las propuestas presentadas en el PCN son dirigidas por los profesores de portugués.

Palabras clave: Control De Gestion. Instrumentos de Control de Gestión. Centro de responsabilidad.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por várias mudanças, se iniciou com a chegada dos portugueses ao país e se estende à contemporaneidade. A história educacional do país é composta de inúmeras questões políticas, dentre elas a chegada da Companhia de Jesus, depois a de D. João, o período imperial, o republicano, o regime militar, a abertura política e o atual governo.

Pode-se observar que durante esses anos houve grandes evoluções na educação brasileira, com a criação de leis e parâmetros educacionais com objetivo de melhorar o sistema educacional. Dessa forma, com a intenção de aperfeiçoar o planejamento de ensino, inseriu-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os Temas Transversais que têm como objetivo abordar temas contemporâneos de abrangência nacional como Ética, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, para uma educação participativa e social, gerando questionamentos e mudanças positivas ao país.

Este artigo tem como objetivo discutir como os Temas Transversais — integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) — são utilizados por professores de Língua Portuguesa e como é feita a abordagem na escola pública.

A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de levantamento bibliográfico referente aos Temas Transversais, sobre questões ligadas à educação e como são abordados esses temas em sala de aula.

Foram escolhidos como base teórica os estudos de Freire, Candau, Piletti, Mizukami e Zabala.

2. DESENVOLVIMENTO

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.135-144, jan./jun. 2017.

2.1 Breve contexto histórico da educação no Brasil

A cultura indígena brasileira sofreu sua primeira transformação com a chegada dos portugueses, que trouxeram da Europa seu próprio modelo de educação — Não que não houvesse um modelo nosso, porém o nosso padrão era diferente.

Com a chegada da Companhia de Jesus, os jesuítas trouxeram os métodos pedagógicos, no entanto, tinham a intenção de catequizar os índios. De acordo com Pitelli (2007, p. 166), “os jesuítas dedicaram-se às duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo”, e abrindo caminho para os colonizadores.

Esse modelo de educação durou 210 anos, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Esse período na educação foi um pouco conturbado, pois os professores dessa época não tinham preparação, eram pessoas comuns indicadas pelos bispos. Essa situação só fora normalizada com a chegada da Família Real, que ao se instalar no Brasil abriu escolas, buscando o interesse da corte. Desse período até a Proclamação da República (1889), o ensino no país não sofreu mudanças significativas (PILETTI, 2007, p. 168).

Somente a partir da Revolução de 1930, quando precisou-se de mão de obra especializada, que surgiu o interesse de se investir na educação. Dessa maneira, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a nova Constituição de 1934, a educação passou a ser um direito de todos (PILETTI, 2007, p. 168).

Na década de 1950, a educação passa a ser administrada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Mas, somente em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (4.024). Em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirados no método de Paulo Freire (PILETTI, 2007, p. 175).

Contudo, com o golpe militar em 1964 o país teve seus avanços freados e as conquistas populares alcançadas ficaram em segundo plano:

A história da educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência, não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido da preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos (PILETTI, 2007, p. 163).

O regime militar durou 21 anos (1964 -1985), neste período foram instauradas reformas educacionais em todos os níveis educacionais, sem o auxílio de professores, alunos e outros setores da sociedade. Os resultados foram os altos índices de repetência, evasão escolar e analfabetismo. No entanto, na década de 1980, as questões educacionais passaram a ter um caráter mais amplo e com a participação ativa de profissionais da área — Foram criados planos para a educação, sistemas de avaliações, entre outras medidas. Em 1996, é criada a 3ª LDB (nº 9.394), e visava à gestão democrática do ensino e a progressiva autonomia pedagógica. Dessa forma, alguns educadores apresentaram novas propostas de ensino (PILETTI, 2007, p. 184).

2.2 Educadores

Na formação do docente, como educador, exige-se a necessidade do uso da didática como forma no processo de educação. Para Candau (1997), para o bom ensino é necessário que se tenha conteúdo pedagógico e didática:

Todo processo de formação de educadores/especialistas e professores — inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo, da prática pedagógica. Entre esses a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAU, 1997, p. 12).

De acordo com Candau (1997), a didática tem como objetivo principal estudar o processo de ensino/aprendizagem que se divide em três áreas: humana, técnica e político social. Para a área humana é preciso que haja uma relação interpessoal além da técnica, a prática pedagógica.

A abordagem humanista, segundo Mizukami (1986), é centrada no desenvolvimento da personalidade do aluno, na sua construção pessoal, levando em conta suas experiências:

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.135-144, jan./jun. 2017.

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Dessa maneira, conforme Mizukami (1986, p. 29), “a escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder”. A maneira como o professor aborda as três áreas, em sala de aula, demonstra seus posicionamentos quanto à transformação social.

Zabala (1998) determina que o ensino tenha priorizado as capacidades cognitivas, sobretudo, as consideradas mais relevantes, que correspondem à aprendizagem das matérias tradicionais. Contudo, as escolas devem promover a formação integral dos alunos, como cidadãos:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidade isolada; [...] a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 28).

Segundo Mizukami (1986, p. 94), o processo de educação deve levar em consideração o Homem concreto e o meio em que vive, “toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o Homem concreto; [...] o Homem se torna o sujeito da educação”.

Conforme Paulo Freire (2005), a educação e a conscientização — bases da Pedagogia de Comunicação —, embasadas no método capaz de fazer com que o Homem se torne crítico.

Por fim, o fazer pedagógico, segundo os teóricos citados, deve priorizar a educação de alunos críticos, reflexivos e torna possível a formação de cidadãos que atuam na transformação da sociedade e os Temas Transversais inseridos nos PCN.

3 TEMAS TRANSVERSAIS

Na atualidade há um interesse social compartilhado por unanimidade de que educar não apenas transmitir conhecimentos, mas sim preparar para viver na sociedade e para a coexistência da diversidade, visando à participação democrática e pacífica do cidadão, o respeito pelos direitos humanos e reconhecimento igualdade entre as pessoas, a saúde e a proteção meio ambiente e, por último, mas não menos importante para o lazer e cultura.

As questões transversais parecem concebidas para responder sobre os propósitos da educação e seu compromisso com projetos éticos que geram desenvolvimento de capacidades e contribui para o desenvolvimento ético e moral dos estudantes.

Os Temas Transversais no atual currículo educacional são representados por questões educacionais que atendam a determinados problemas sociais e que estão presentes em todas as áreas curriculares. Barbosa (2007, p.10) explica que:

Foram chamados transversais porque indicam uma forma diferente de abordar o conhecimento, vendo-o como algo dinâmico, possível de transformação e de ser relacionado ao cotidiano. Foram pensados como ruas que cruzam as avenidas do conhecimento, produzindo encontros entre o saber do dia-a-dia e o conhecimento construído através dos tempos [...]. Sua principal característica é estabelecer relações entre as matérias, entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos sistematizados e os extracurriculares, entre o fator social e o saber sistematizado.

O Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998, por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de temas transversais que incentivou que se conferisse atenção especial aos temas ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (BRASIL, 1998).

A proposta do documento é para que professores abordassem as temáticas de forma transdisciplinar (BONFIM *et al.*, 2013). As questões transversais foram incorporadas na educação como aspectos do nosso mundo que deve ser abordada do ponto de vista moral e ético. Sob este conceito Transversalidade estão agrupados oito temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais. As sugestões para estes temas decorrem do fato de

possuírem abordagens mais amplas e por serem são inter ou transdisciplinares (BONFIM *et al.*, 2013).

Com relação ao tema ética, os PCN's sugerem os seguintes conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. De acordo com Selli *et al.* (2014) a proposta de se trabalhar a ética como um tema transversal na escola resulta na perspectiva de se pensar os valores que norteiam a nossa sociedade e não de simplesmente os impor. Estando todos que fazem parte da comunidade escolar incumbidos a contribuir para educação e transformar o espaço escolar em um local para se exercer a cidadania.

Para Aguiar e Conceição (2011) a implementação da transversalidade, ao levar aos educandos assuntos de extrema relevância para a vida, busca dar sentido ao ensino e aos conteúdos do currículo regular, tornando-os mais próximos da realidade cotidiana dos estudantes.

O Ministério da Educação definiu ensinamentos transversais considerando três aspectos que caracterizam de um lado, a sua própria natureza transversal, ou seja, que eles não aparecem associados a algumas áreas de conhecimento. Além disso, a relevância social indiscutível das questões ou problemas dentro deles; e, finalmente, a valorização da natureza moral destes temas. Os tópicos podem variar de acordo com as necessidades sociais que são valorizadas.

As questões transversais são baseadas no processamento de valores. Na educação os valores são identificados com o desenvolvimento moral que é definido como uma construção autônoma cada aluno. As questões transversais consideradas dilemas da realidade, podem ser analisadas a partir do contexto social corrente e, por conseguinte, afetar todos os indivíduos, o que seria altamente motivador.

Desta forma, a escolha do tema transversal a ser abordado e as questões mais adequadas ao seu contexto, poderiam levar a um maior desenvolvimento do julgamento moral de seus alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ditam meios segundo os quais orientam a educação escolar, com a noção de cidadania e a superação da desigualdade social e econômica do país:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998, p. 17).

Os Temas Transversais foram incorporados ao ensino brasileiro, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa, pois traz à escola questões importantes da vida cotidiana. Durante as aulas de Língua Portuguesa podem ser tratados problemas sociais e abordar processos que estão sendo vividos pela sociedade. Verifica-se a necessidade de aulas voltadas para a formação de cidadãos, cabe aos educadores da nossa língua vernácula direcionar a educação para a realidade social e para os direitos e responsabilidade da vida pessoal e coletiva.

O conteúdo ministrado em sala de aula ao abranger questões sociais como temas integrantes da realidade de todo ser humano deixa de transmitir conceitos abstratos e sem relação com o cotidiano dos alunos, mas tornam-se instrumentos de reflexão. As aulas de Língua Portuguesa podem não mudar a sociedade, porém propicia que se articulem questionamentos acerca da sociedade, torna-se um espaço de transformação.

3.1 Ética

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) em seu título II, artigo 2º, afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 62).

A partir desse enunciado, é possível observar a preocupação com a dimensão moral no ensino de Língua Portuguesa e da educação escolar. Dessa forma, inclui-se também como um dos Temas Transversais a questão da ética.

Abordar a questão da ética em aulas de Língua Portuguesa, em qualquer ciclo do ensino — sobretudo nas escolas públicas — traz uma constante atitude crítica de reconhecimento dos limites e possibilidades dos alunos, tornando-os cidadãos “críticos”, isto é, que sabem argumentar e refletir sobre aquilo que lhes é transmitido.

3.2 Meio Ambiente

Esforçar-se por uma condição de vida melhor é um dos grandes desafios a enfrentar, principalmente em relação à postura que se tem do Meio Ambiente. Os problemas decorridos de alterações no ambiente nos leva a enxergá-los como sendo provocados pela ação humana:

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçando na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades (BRASIL, 1998, p. 173).

A discussão acerca desse tema durante as aulas de Língua Portuguesa pode ser a solução para sanar diversos problemas trazidos à população em decorrência dessas questões. Deve-se abordar em sala de aula os problemas ambientais, pois diz respeito ao futuro da humanidade e da maneira com que enxergamos a sociedade e a natureza. Por isso, o Meio Ambiente foi inserido na prática pedagógica como Tema Transversal.

As aulas de Língua Portuguesa devem fornecer meios para que os alunos compreendam os fatos naturais e humanos, e possam adotar posturas pessoais e comportamentos sociais, que auxiliem a viver num mundo mais justo preservando o meio ambiente e protegendo a vida no planeta, garantido a qualidade de vida das gerações futuras.

3.3 Pluralidade Cultural

Deve-se se dar prioridade ao tema da Pluralidade Cultural nas aulas de Língua Portuguesa, pois é através da educação que se combate o preconceito.

Durante as aulas deve-se celebrar que a sociedade brasileira é formada por diferentes etnias e também por imigrantes de outros países. Em uma sociedade plural para viver em harmonia é preciso respeitar as diferenças, os grupos e culturas, nas quais são constituídas.

O trabalho com a pluralidade deve ser voltado em promover a dignidade humana, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para reconhecer a diversidade que envolve a problemática social, cultural e elitista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, observa-se que os Temas Transversais são importantíssimos para a formação pessoal e social dos alunos, como futuros cidadãos, pois trazem questionamentos sobre a vivência do cotidiano e, além disso, são temas da contemporaneidade.

A escola, a família e a sociedade são responsáveis pela formação de cidadãos, e com o auxílio do ensino de Língua Portuguesa pode-se atingir graus de compreensão e reflexão acerca de temas relacionados ao ambiente, à sociedade e como transformar a realidade atual.

Os Temas Transversais podem auxiliar os docentes de Língua Portuguesa no ensino aos alunos, sobretudo, das escolas públicas. Observa-se hoje, um engessamento dos educadores por conta de conteúdos programáticos que parecem deixar os professores imobilizados, sem liberdade para ministrar suas aulas — Além da falta de estímulo e remuneração condizentes com a sua função: auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos e humanizados.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 08 Maio 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 02. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 05. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.