

Processos educativos em contextos diversos: interrogando a formação

Organizadoras

Ana Paula Braz Maletta

Cláudia Starling

Neide Elisa Portes dos Santos



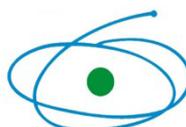
DE CASTRO

**Processos educativos
em contextos diversos:
interrogando a formação**

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação



C A P E S

Ana Paula Braz Maletta
Cláudia Starling
Neide Elisa Portes dos Santos (Orgs.)

Processos educativos em contextos diversos: interrogando a formação

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2021

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucélia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS
Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO
Prof. Dr Marcus Vinicius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Mauro Machado Vieira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Arte capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparador e revisor de textos/normalizações (ABNT): Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

P963 Processos educativos em contextos diversos : interrogando a formação [recurso eletrônico] / organizadoras Ana Paula Braz Maletta, Cláudia Starling e Neide Elisa Portes dos Santos. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2021.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-225-4

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Currículos. 4. Didática. I. Maletta, Ana Paula Braz.
II. Starling, Cláudia. III. Santos, Neide Elisa Portes dos. IV. Título.

CDD 370.71

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-225-4

Todos os direitos desta edição são reservados aos autores.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro
contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br



Agradecemos à CAPES / PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação pela disponibilização do recurso financeiro para a publicação desta obra em formato e-book; à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas (UEMG); ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da UEMG, por apoiarem a publicação deste livro.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação



Sumário

Prefácio	9
José Cosme Drumond	
Introdução	11
Ana Paula Braz Maletta	
Cláudia Starling	
Neide Elisa Portes dos Santos	
1 Currículo e formação: interrogando os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da FAE/UEMG ...	17
Ana Paula Braz Maletta	
Neide Elisa Portes dos Santos	
2 O sentido da educação em contextos diversos: contribuições para a formação docente	37
Maria Cristina Müller	
3 Educar en tiempos de crisis en el Chile neoliberal: repensando nuestra formación sobre la didáctica de la historia	53
Carolina Verónica Espinoza Cancino	
Víctor Manuel Figueroa Farfán	
4 Alfabetizando o olhar geográfico: análise de paisagens na formação de professores do curso de Pedagogia da UEMG/IBIRITÉ	73
Luisa Teixeira Andrade	
Débora Cristina Leão Silva	
Fabiana Andreatta Raymundo	
5 Formação de professores de Química: um olhar crítico de estudantes-estagiários	91
Alvaro Cesar Cagnin Barra	
Bruna de Paula Rezende	
Ana Carolina Araújo da Silva	
6 A formação do professor de Música para a Educação Básica: pautas didáticas para a aprendizagem da docência	109
Nair Pires	
7 What kind of teachers do our students wish they had? Centering students in teacher formation through service-learning	127
David B. Wandera	

8 Narrativas de uma formação: a mediação do Coordenador Pedagógico para a escolha do livro didático	149
Silvania Lúcia Chaves Assis	
Gilberto Ferreira	
Adriana Mota Ivo Martins	
Cláudia Starling	
9 Formação de professores na modalidade a distância: desafios que provocam possibilidades	167
Thatiane Santos Ruas	
Ludmila Salomão Venâncio	
Douglas Tomácio	
10 Lesson Study como contribuição para a formação de professores em práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva no ensino superior	187
Jáima Pinheiro de Oliveira	
Seán Bracken	
11 O Povo Pataxó Hãhãhãe e sua luta pelo reavivamento linguístico: reflexões para a formação do docente indígena	205
Reginaldo Ramos dos Santos	
Maria Gorete Neto	
12 Estágio e pesquisa na formação inicial de professores para o campo: a integração de saberes a partir das temáticas do polvilho, da adubação orgânica e das plantas medicinais	223
Verônica Klepka	
Tânia Halley Oliveira Pinto	
Rodrigo dos Santos Crepalde	
13 A formação de professores/as no contexto da extensão universitária: o caso do cursinho popular quilombola – Córrego do Meio	245
Tawani Mara de Sousa Paiva	
Carmem Lúcia Eiterer	
14 Educação escolar indígena e a formação docente: um olhar para a literatura	265
Eduarda Boing Pinheiro	
Fernanda Luiza de Faria	
Sobre os autores	283

Prefácio

José Cosme Drumond

O livro *Processos educativos em contextos diversos: problematizando a formação*, organizado pelas professoras Ana Paula Braz Maletta (FaE/UEMG), Cláudia Starling (FaE/UFMG) e Neide Elisa Portes dos Santos (FaE/UEMG), reúne textos que tecem uma reflexão sobre os processos educativos em contextos diversos, problematizando os desafios e os entraves postos à formação do professor e os elementos facilitadores e dificultadores da produção do conhecimento em diferentes contextos de formação.

Ao lermos os artigos que compõem a obra, é possível registrar elementos de contraposição ao atual período social, político, econômico e epidêmico que nos propõem reconsiderar as atuais políticas destinadas à formação de professores. Para tanto, os(as) autores(as) problematizam os processos educativos nos currículos de formação inicial de professores e da educação em contextos gerais, bem como, em contextos educativos de caráter mais específico como do ensino de Matemática, de Língua Estrangeira, da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Quilombola. Dessa forma, refletem sobre os processos didáticos e de estágio curricular presentes nos cursos de formação docente.

É possível vislumbrar, na escrita e publicação deste livro, reação de formadores à política atual de formação docente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2019 através da Resolução N° 02 de seu Conselho Pleno, que centra a formação de professores na proposta da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Esta perspectiva implicaria na simplificação da atividade de docência à assimilação e implementação de proposta de prática educativa única na Educação Básica que, historicamente, é espaço múltiplo e diverso de experiências educativas, no Brasil e em outros lugares.

Nesse sentido, é possível dizer que a presente obra se constitui em uma ferramenta de disputa em torno da definição de um projeto curricular para a formação de professores que insiste no retorno à lógica de produção de saberes pelo caminho pragmático e que não é passível de diálogo com contextos de diversidade, ao privilegiar textos do campo das ciências humanas que estabelecem uma única forma de diálogo entre os contextos de atuação e da formação, no que se refere aos desafios e entraves que se impõem aos processos educativos.

A reação dos formadores presente no livro, mais do que um ato de resistência retórica às atuais políticas de compreensão do sujeito a ser escolarizado presente nas políticas educacionais ocidentais atuais, e no Brasil de forma evidente, é o registro de possibilidades múltiplas e diversificadas para a realização de experiências formativas a serem vivenciadas pelos futuros docentes.

Desta forma, um livro escrito por professores e estudantes (futuros docentes) explicita possibilidades que, na prática, poderão produzir elementos de superação da atual proposta de formação escolar, tanto dos docentes, quanto dos estudantes da Educação Básica. Para além de uma formação pragmática e formalista, os(as) autores(as) demonstram que a educação é espaço das experiências demarcadas pela perspectiva da diversidade de práticas, porque seus sujeitos, estudantes e docentes, são caracterizados pela diferença e não pela uniformidade subjetiva.

É preciso afirmar que, constituem em importante elemento de resistência e vislumbre de superação das atuais perspectivas educacionais, a publicação de obras como esta, com o registro de práticas e de pesquisas sobre experiências formativas sustentadas na perspectiva das multiplicidades subjetivas - sujeitos incluídos na diversidade dos espaços escolares - em que é desenvolvida a formação escolar.

Assim, o livro *Processos educativos em contextos diversos: problematizando a formação* é uma demonstração de que a produção histórica da formação escolar, mesmo na contramão das políticas públicas propostas pelos governos de plantão, é espaço de experiências que ocorrem para potencializar outras vivências, retirando o sujeito de si mesmo para potencializar outras diferenças.

A leitura e o estudo dos textos do livro tornam-se um instrumento importante para todos nós que produzimos o lugar da educação escolar, nos epidêmicos tempos atuais e, por certo, no futuro de forma duradoura, porque registram pontos de vista de caráter histórico para as formações, considerados os sujeitos da escolarização como constituidores de sua subjetividade, não restringida à aquisição de um rol de competências e habilidades pré-concebidas como objeto único da formação escolar.

Introdução

Ana Paula Braz Maletta
Cláudia Starling
Neide Elisa Portes dos Santos

A obra intitulada *Processos educativos em contextos diversos: interrogando a formação* apresenta uma proposta de reflexão sobre um tema que tem trazido profundos desafios decorrentes dos atuais cenários econômico, político e social em que o País se insere: a formação de professores. Nesse sentido, objetiva interrogar a formação docente considerando a diversidade de contextos educativos nos quais o professor atua, problematizando, tanto os campos disciplinares, quanto a educação em um sentido mais amplo: *Qual formação desejamos e por qual lutamos?*

Completamos 32 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” e 24 anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/96. Dentre as conquistas mais significativas que os referidos documentos trouxeram, está a concepção de educação básica compreendida como um nível de ensino constituído por três etapas da educação formal: a educação infantil; o ensino fundamental e o ensino médio. Sendo essas duas últimas voltadas, inclusive, para aqueles que a elas não tiveram acesso em idade própria – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, vivenciamos um campo de disputa pela manutenção de direitos sociais que foram conquistados há anos e por meio de muita luta e mobilização é que, até então, têm sido assegurados.

Destarte, compreendemos que o atual contexto social de crises, agravadas, em grande medida, pela pandemia da COVID-19, nos exige indagar as atuais políticas públicas e práticas de formação docente juntamente com aqueles atores sociais que estão na linha de frente: os e as estudantes; os e as docentes e os pesquisadores e as pesquisadoras do campo.

A presente obra foi produzida nesse contexto no qual são delineados novos desafios para a educação, tornando-se urgente, oportuno e necessário interrogar os contornos da formação docente frente ao panorama atual.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação), instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelecem uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Elas foram implementadas, tendo como referência,

a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. O documento prevê o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, ao mesmo tempo que, traz uma lógica de formação também baseada no desenvolvimento de competências que tendem a contribuir para a fragmentação da teoria e da prática.

Nessa direção, a versão para Conselho Pleno do CNE de 19/05/2020, com o Parecer e Minuta de Resolução que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) representa graves retrocessos democráticos em relação à formação de professores.

Várias associações e entidades estão se mobilizando contra essas ações que incidem diretamente na formação docente, à medida que estão atreladas a uma lógica pragmática baseada em concepções já superadas. A implementação de projetos de formação, baseados nas diretrizes ora citadas, parece representar um risco iminente de poder resultar em um projeto que corrobore com uma lógica de uniformização do ensino e da formação – um desafio sem precedentes para um país como o Brasil.

Ainda no tocante à legislação, temos seis anos de instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece, entre as várias metas, a formação inicial e continuada de professores para a educação infantil e o ensino fundamental em nível superior. Essas metas estão longe de serem cumpridas.

Dados do Observatório do PNE demonstram que há muitos desafios a serem enfrentados na formação docente no contexto brasileiro, em especial, no que se refere à adequação da formação à área de atuação. Em que pese o fato de 85,3% dos docentes do Brasil terem formação em nível superior, em 2017, observa-se que 47,3% dos que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e 55,6% dos que atuavam no ensino médio tinham formação superior na área de atuação. Esse cenário evidencia a necessidade de empreender ações e políticas públicas com vistas a se assegurar não apenas o incremento no número de profissionais com formação inicial, mas, também, o recrudescimento de ações voltadas à formação continuada.

Como se pode perceber, no campo das políticas, da legislação, no mundo acadêmico e no “chão da sala de aula” é fundamental reafirmar a importância da luta pela valorização do magistério e por melhores condições de trabalho, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Consideramos, pois, a formação de professores como um processo contínuo e completo, que requer um conjunto de conhecimentos pedagógicos e éticos que é construído pelo professor a partir de suas expe-

riências e de seus fazeres profissionais calcado em condições formativas e condições de trabalho adequados e coerentes com a profissão.

Como é sabido, cada vez mais têm sido implementadas políticas que tendem a responsabilizar os sujeitos, quer sejam professores e professoras, quer sejam gestores e gestoras da escola pelo sucesso ou fracasso da instituição. A lógica de responsabilização tem se intensificado cada vez mais nas políticas definidas pelos sistemas educacionais. Precisamos então, interrogar a formação na defesa da valorização profissional, de condições adequadas de trabalho, de plano de carreira e salário que favoreçam a construção da profissionalidade docente.

Somam-se a esses elementos, a construção de novas relações nos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de um “ensino remoto”, diante do contexto epidêmico – momento fundamental para indagar a formação e o contexto em que o ensino se efetiva.

Esse conjunto de fatores nos exige problematizar e interrogar a formação docente, principalmente, para que essa assuma seu viés crítico e transformador.

Assim, cada um dos quatorze capítulos que compõem esta obra é um sinal de luta e resistência, que se propõe a interrogar a formação docente em diversas perspectivas: no campo das proposições curriculares; das práticas educativas e da possibilidade de atuação dos professores e professoras em contextos sociais diversos – na educação formal e não-formal, perpassando por experiências da educação quilombola, indígena e do campo. Desta feita, a profissionalização docente para as diferentes áreas que ainda carecem de professores com formação especializada é interrogada nesta obra.

Cabe ressaltar que os autores e autoras do presente livro são de diferentes origens institucionais e possuem trajetórias acadêmico-profissionais diversificadas, espelhando, inclusive, a diversidade de contextos e olhares para a formação docente.

Diante do objetivo, também expresso no título da obra que é o de interrogar a formação docente, os autores e autoras que atuam em diferentes universidades brasileiras e estrangeiras demarcam um espaço de afirmação da formação como um contexto de lutas e resistências.

No primeiro texto: *Currículo e formação: interrogando os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no curso de pedagogia da FAE/UEMG* as autoras se debruçam nas discussões acerca da formação docente e do pedagogo para a atuação em contextos diversos relacionados à educação formal e à educação não formal.

Um olhar filosófico sobre o sentido da educação em contextos diversos considerando o cenário da pandemia de coronavírus é objeto do

segundo texto intitulado *O sentido da educação em contextos diversos: contribuições para a formação docente*.

Já o terceiro texto, *Educar en tiempos de crisis en el Chile neoliberal: repensando nuestra formación sobre la didáctica de la historia*, apresenta discussões em torno da educação em tempos de crise e do neoliberalismo no Chile, abordando questões presentes no cenário mundial.

A formação de professores no contexto do curso de Pedagogia focalizando a questão do ensino de Geografia é objeto do quarto texto denominado *Alfabetizando o olhar geográfico: análise de paisagens na formação de professores do curso de pedagogia da UEMG/Ibirité*.

O quinto texto da obra apresenta reflexões em torno do *Formação de professores de Química: um olhar crítico de estudantes-estagiários. Os discentes-estagiários problematizam suas próprias práticas como futuros docentes no contexto formativo*.

A formação do professor de música para a atuação na educação básica é interrogada pelo sexto texto cujo o título é: *A formação do professor de música para a educação básica: pautas didáticas para a aprendizagem da docência*. O texto reflete sobre a formação do professor de música no estágio supervisionado e apresenta as *Pautas Didáticas* – dispositivos de formação para potencializar a aprendizagem da docência.

O trabalho do professor na educação profissional no contexto norte-americano é foco do sétimo texto intitulado: *What kind of teachers do our students wish they had? Centering students in teacher education through service-learning*.

O oitavo texto, *Narrativas de uma formação: a mediação do coordenador pedagógico para a escolha do livro didático*, traz discussões sobre o papel do coordenador pedagógico na escolha do livro didático a partir das narrativas da formação.

As interrogações acerca da formação de professores na educação à distância são objeto de discussão do nono texto intitulado: *Formação de professores na modalidade a distância: desafios que provocam possibilidades*.

No décimo texto, *Lesson study como contribuição para a formação de professores em práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva no ensino superior*, as autoras abordam a estratégia de estudos de aula (*Lesson Study*) como suporte para o planejamento de atividades acadêmicas de docentes que pretendem adotar ou contribuir para a atuação em uma perspectiva inclusiva na Educação Superior.

Contribuindo para a proposta de abordar a formação em contextos diversos, a luta pelo reavivamento linguístico do Povo Pataxó no contexto da formação docente indígena é foco do décimo primeiro texto: *O Povo Pataxó hãhãhãe e sua luta pelo reavivamento linguístico: reflexões para a formação do docente indígena*.

A formação de professores para o campo e a integração com saberes tradicionais compõem objeto do décimo segundo texto cujo o título é: *Estágio e pesquisa na formação inicial de professores para o campo: a integração de saberes a partir das temáticas do polvilho, da adubação orgânica e das plantas medicinais.*

A formação docente no contexto da extensão universitária focalizando o cursinho popular quilombola do córrego do meio é objeto do décimo terceiro texto: *A formação de professores/as no contexto da extensão universitária: o caso do cursinho popular quilombola – córrego do meio.*

Reforçando a discussão sobre a temática indígena, o décimo quarto texto problematiza a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Intitulado, *Educação escolar indígena e a formação docente: um olhar para a literatura*, o trabalho traz reflexões sobre a formação docente para a atuação nesse contexto.

Nesse sentido, a obra que ora apresentamos se debruça sobre a temática da formação docente em diferentes espaços e contextos sociais, tendo como propósito, interrogar a natureza e a configuração dessa formação e os desafios que dela decorrem.

Cada capítulo, tendo expresso em seu título a palavra *formação*, objetiva apresentar uma riqueza e uma diversidade de olhares de cada um dos autores e autoras, que se mobilizam na luta pelo direito à formação de professores, indagando: Qual formação queremos? É possível alcançar a formação almejada? Que desafios temos que enfrentar para alcançá-la? Enquanto isso... continuamos interrogando a formação docente em suas diferentes dimensões: das políticas educacionais; das proposições curriculares e das práticas educativas.

As organizadoras

1

Currículo e formação: interrogando os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da FAE/UEMG

Ana Paula Braz Maletta
Neide Elisa Portes dos Santos

Historicamente, o Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua primeira regulamentação em 1939, é perpassado por uma complexidade de questões relacionadas, entre outras, ao perfil do profissional a ser formado. À época, o Curso preparava bacharéis que seriam os “técnicos em educação”. A formação desse profissional dava-se na Faculdade Nacional de Filosofia. Aqueles que desejassem tornar-se licenciados deveriam passar pelo curso de Didática – uma seção especial da Faculdade de Filosofia. O desenho da formação ofertada ficou conhecido como “3+1”.

O que se percebe é que, desde sua primeira regulamentação, o curso traz, pelo menos, três questões candentes: o perfil e a identidade do profissional a ser formado; a natureza do curso e o currículo do curso.

Na atualidade, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP 01/2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior suscitam questões relativas ao perfil profissional do pedagogo e às concepções de docência e gestão delineadas pelos referidos documentos.

Assim, propomos como interrogações para reflexões acerca da formação desse profissional, as seguintes questões: que saberes devem ser privilegiados nos cursos de formação inicial de professores? Quais conhecimentos podem ser considerados legítimos e essenciais? O que é mais ou menos importante na formação de professores e de pedagogos? Qual é a identidade profissional do sujeito que queremos formar? Que disciplinas contribuem, de fato, para a atuação dos futuros profissionais?

Tais questões nos permitem refletir sobre a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial de professores em nível superior.

Neste sentido, o objetivo do presente capítulo é discutir os atuais desafios postos à formação inicial desse profissional no contexto das recentes regulamentações, refletindo sobre a complexidade da articulação entre os diferentes campos do conhecimento, bem como, interrogar o projeto do curso identificando os prováveis desafios e possibilidades da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da FaE/UEMG, a partir de seu currículo, que tem como fundamento, a concepção interdisciplinar de ensino.

O Curso de Pedagogia no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais

A formação do/a Pedagogo/a tem se constituído como um campo de disputa quer seja em função da compreensão do seu caráter ou não como ciência da educação (FRANCO, 2002), quer seja pela natureza da formação a ser ofertada, delineada sobretudo, pelas recentes políticas públicas. Nesse sentido, a questão da formação tem ocupado a agenda dos diferentes interlocutores sociais e políticos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 trouxe uma série de mudanças para a formação do/a pedagogo/a. A instituição dos princípios da gestão democrática retira a preponderância do saber técnico do administrador educacional (anteriormente, o pedagogo) à medida que postula que a gestão, de recorte democrático, dar-se-á através da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes, abrindo, assim, possibilidades para que outro profissional da educação, no caso o docente, possa fazer e participar da gestão escolar.

No que se refere à formação inicial ofertada nesse curso, essa vem sendo alvo de profundos debates, sobretudo, após a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso pela Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006 e da aprovação da Resolução 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesse cenário, o que se observa é que a formação do/a pedagogo/a parece se encontrar num confronto histórico: se de um lado, o Curso de Pedagogia formava o especialista da educação, de outro, ele tem atualmente, como tarefa precípua, a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 estabelecem:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

As referidas Diretrizes trazem uma compreensão de atividades docentes como aquelas que envolvem a participação na organização e gestão da escola e dos sistemas de ensino. Nesse caso, o pedagogo deixa de ser o profissional gestor para tornar-se o professor que participa da gestão? Esse processo de mudanças carece de investigações mais aprofundadas que se debrucem sobre as implicações dessas transformações para a identidade profissional do pedagogo.

Além dessas Diretrizes, as instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2015 elencam um conjunto de proposições para a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica que compreende os cursos de graduação em licenciatura; os cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Cabe ressaltar que ambas Diretrizes trazem, em suas normatizações, as marcas do contexto histórico e político no qual foram concebidas. As estabelecidas pela Resolução 01/2006 refletem um campo de disputa em torno da visão da pedagogia como ciência. Como nos lembra Franco (2002):

Historicamente a Pedagogia esteve sendo teorizada por diferentes óticas científicas, o que lhe foi conferindo ao mesmo tempo, quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes configurações reducionista de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação. Essa situação foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico no referente à construção de conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, criando até a sensação de sua desnecessidade, enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa (FRANCO, 2002, p. 39).

Além dessas questões atinentes à configuração da pedagogia como ciência, a dimensão da docência também se configura como confronto – esta deveria ser, ou não, a base da formação do/a Pedagogo/a?

Como argumenta Scheibe (2002),

A tese de que a base do curso de pedagogia é a docência foi amadurecida num processo histórico de formação de profissionais de educação em nosso país. O processo de democratização escolar foi o grande responsável pelo entendimento de que as tarefas de gestão da escola, por exemplo, precisam ser exercidas pelos pares e não por um especialista em administração. Ao mesmo tempo, aprofundou-se a reflexão sobre o significado da pedagogia e sobre o papel do pedagogo, chegando-se à formulação de um entendimento de que, particularmente, o docente encarregado da formação de crianças precisa ser pedagogo (SCHEIBE, 2002, p. 86).

Como se pode observar, a questão da docência traz uma complexidade para o campo de formação do pedagogo.

Scheibe (2002) cita Severino que afirma:

A diferença em relação às outras licenciaturas é que, no caso da pedagogia, todos os ingressos estariam qualificados igualmente para as funções técnicas especializadas e para as funções docentes. Isso em decorrência da própria natureza da área, onde a base da função técnica é da mesma natureza que aquela da docência, ou seja, a educabilidade (SEVERINO, 2001 *apud* SCHEIBE, 2002, p. 86).

A autora chama a atenção para o fato de que, no encontro da ANFOPE realizado em 2002, foi defendida a tese da natureza do curso de pedagogia enquanto bacharelado e licenciatura.

As Diretrizes Curriculares instituídas a partir de 2015 fundamentam-se, entre outros aspectos, na necessidade de “consolidação de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, na “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 2015, p. 1) e na “necessidade de articular Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível superior, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica”. E compreendem

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Tal documento, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação instituído pela Lei 13.005 de 2014 que ressalta a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2).

A defesa de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação é também um dos elementos justificadores das Diretrizes. Nesse sentido, de acordo com Dourado (2015), a definição de uma base comum se constitui como um elemento importante para melhoria da qualidade da formação profissional do magistério. Ainda como argumenta o autor,

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os [sic!] profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 315-316).

Em que pese o fato de tais Diretrizes estarem, segundo o referido autor, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação e se constituírem como “componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301) estas, ao lado da legislação vigente, podem trazer alguns conflitos para os cursos de Pedagogia que vêm se ocupando da formação profissional de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Se tomarmos como base o fato de que, nos anos 1970, a formação do especialista da educação ficava a cargo do Curso de Pedagogia e que, atualmente, esse curso encontra-se subsumido à formação docente e que o pedagogo, assim como outro profissional da educação, poderá participar da gestão, qual será o perfil profissional do gestor da escola? Mesmo se considerando o disposto na LDBEN de 1996 que estabelece que a preparação do especialista deverá efetivar-se em cursos de pós-graduação, a formação inicial de professores na graduação complementada por essa modalidade de ensino será suficiente para a compreensão da gestão de processos educativos em espaços escolares e não-escolares?

A partir do estabelecido pelas Diretrizes de 2006 e de 2015 elencamos as seguintes interrogações: qual curso irá se ocupar da formação do gestor educacional? A formação docente no curso de Pedagogia contempla os saberes da gestão? A formação do gestor em nível de pós-graduação é

suficiente para que o profissional da educação compreenda a complexidade do processo educativo tanto no espaço escolar, quanto no não-escolar?

Um estudo sobre os cursos de graduação em pedagogia do estado de São Paulo realizado por Pimenta *et al.* (2017) revela, em relação à formação do gestor, que somente 6,73% da carga horária da formação abrange conhecimentos relativos à gestão, sendo que 6,37% se ocupam dos espaços escolares e que, 0,36% contempla os espaços não-escolares.

Além das questões atinentes ao lugar da gestão no curso de Pedagogia frente às Diretrizes Curriculares, tais proposições, ao colocarem centralidade na formação docente trazem algumas interrogações que decorrem da própria complexidade da docência, em especial pelo fato de que o professor dos anos iniciais lida com os diferentes campos do saber como, por exemplo, os conhecimentos ligados às ciências da natureza e às ciências sociais. Assim, o objetivo da próxima seção é levantar algumas interrogações acerca dessa complexidade da formação docente no contexto do curso de pedagogia.

A complexidade do processo de articulação entre os diferentes campos de conhecimento e suas práticas pedagógicas: a questão da formação docente no curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia, como vem sendo discutido no presente texto, tem por força das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2006, a docência de duas etapas da educação básica como base da formação: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Coerente com essas determinações, as novas Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da educação básica de 2015 trazem, em seu artigo 2º, a abrangência da formação docente. De acordo com o documento:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Em relação à docência, a normativa de 2015, descreve no parágrafo primeiro do artigo 2º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Em relação ao perfil dos profissionais da educação básica, o referido documento estabelece no parágrafo 4º do artigo 3º:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

As mencionadas diretrizes trazem uma complexidade para a formação de profissionais da educação à medida que contemplam, nos processos educativos formais, diferentes modalidades de ensino e, nos processos educativos não-formais abrangem diferentes contextos sociais.

Ainda reportando aos princípios da formação dos profissionais da educação, destacamos, no artigo 3º das Diretrizes de 2015, os seguintes aspectos:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...]

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais (BRASIL, 2015, p. 4-5).

No tocante aos cursos de licenciatura, percebe-se que estes, mesmo tendo suas áreas de conhecimento delimitadas como por exemplo, as licenciaturas em língua portuguesa, em matemática, os profissionais a serem formados necessitam conhecer os diferentes contextos de atuação.

No que se refere à formação para os anos iniciais do ensino fundamental, essa complexidade parece se intensificar ainda mais, considerando a especificidade da atuação – classes unidocentes cujos conteúdos abrangem diferentes campos do saber. Assim, a formação docente realizada nos cursos de Pedagogia tende a ser perpassada por uma série de desafios. Um dilema que parece estar presente nessa formação diz respeito à relação entre conteúdos e metodologias dos diferentes campos do saber. O que priorizar nas disciplinas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem? Deve-se priorizar os conteúdos para superar lacunas da formação na educação básica, ou, os métodos e técnicas de ensino?

Além das questões relativas à formação do pedagogo enquanto professor, a complexidade de sua formação enquanto gestor também se configura como uma questão candente. Isso porque, esse profissional deverá ter conhecimentos sobre a gestão e a organização da escola, além do domínio dos conhecimentos atinentes à gestão de processos educativos não-escolares.

Nessa perspectiva, Pimenta *et al.* (2017) problematizam a formação inicial de professores no curso de Pedagogia trazendo questões acerca da polivalência. Os mencionados autores argumentam:

A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 17).

Ao analisarem as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, os mesmos autores constatam que:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 18-19).

Embora demonstrem a realidade do Estado de São Paulo, os resultados da pesquisa empreendida pelos autores trazem à tona os desafios postos à formação docente no âmbito do curso de Pedagogia que decorrem do campo de atuação do Pedagogo - a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

O estudo realizado contempla também as matrizes curriculares dos cursos ofertados no estado. As principais categorias de análise utilizadas pelos pesquisadores (PIMENTA *et al.*, 2017) foram: conhecimentos relativos à formação profissional docente, que segundo os autores respondem por 38% da formação; os conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação, com 16,41%; a categoria outros conhecimentos figura com 11,05%. As categorias por eles designadas como conhecimentos relativos aos sistemas de ensino e conhecimentos relativos à gestão educacional se apresentam, de acordo com os estudos, “com carga horária e número de disciplinas pouco representativas” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 22).

No contexto analisado, os autores destacam que os conhecimentos relacionados à prática de ensino e estágio fornecem indicadores que permitiram constatar que, aproximadamente 50% das instituições não oferecem nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento de estágio. O referido estudo destaca ainda que, no que se refere à categoria estudos integradores, os dados obtidos evidenciam que a tendência dos cursos é a de trabalhar em uma perspectiva disciplinar. A percepção dos autores é que a “dispersão” encontrada na formação do pedagogo acaba por “inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil”. (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24).

As constatações da mencionada pesquisa ratificam os desafios postos à formação docente e do gestor nos cursos de Pedagogia. Do mesmo modo, os princípios das Diretrizes Curriculares trazem, para as instituições formadoras alguns desafios: a criação de propostas curriculares que contemplem a questão da formação numa perspectiva interdisciplinar e menos fragmentada.

Como foi discutido na presente seção, um dos princípios estabelecidos pelas diretrizes curriculares para a formação do magistério da educação básica é a articulação teoria e prática. Nesse sentido, o objetivo da próxima seção é apresentar algumas interrogações acerca dessa complexa articulação.

A articulação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial de professores

A questão da articulação entre teoria e prática, da seleção dos conteúdos e de sua incorporação no desenvolvimento curricular permaneceu,

por muito tempo, como um ponto cego na sociologia da educação. Foi através da análise de enquetes sobre os fluxos de escolarização realizadas no final da década de 1950 e das relações entre estes fluxos e certas características estruturais da sociedade, que a sociologia da educação conquistou, a partir dos anos 1960, sua “carta de nobreza” científica. A partir de então, volta-se para a realização da descrição metódica dos conhecimentos escolares e das salas de aula. Com isto, esta ciência encontrou caminhos privilegiados para o seu desenvolvimento e renovação (FORQUIN, 1993).

No contexto dos estudos sociológicos de situações e processos inerentes à vida escolar, surgem, no campo da sociologia da educação, alguns estudos e contribuições que acabaram por modelar uma “sociologia do currículo”, sociologia esta que passa a se dedicar ao conhecimento escolar, mostrando que este, por sua vez, não é neutro, pois carrega consigo relações de poder. É com a análise de tais relações nas instituições de ensino, que surgem nos anos 1970, as contribuições da Nova Sociologia da Educação (NSE) – uma nova reflexão sociológica sobre os aspectos internos da escola.

A NSE é o movimento inaugurado na Inglaterra a partir dos anos 1960, quando houve uma grande expansão dos ensinos secundário e universitário; e foi criada a disciplina Sociologia da Educação no Currículo de formação de professores. Este movimento marcou um deslocamento do funcionalismo estruturalista em favor do interacionismo simbólico e da fenomenologia. Também apoiada nos estudos neomarxistas, a NSE buscava centralizar seus estudos nas questões da cultura e do conhecimento. O grande marco do seu surgimento foi a obra editada por Michael Young, em 1971, *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*, em que reunia, além de seus estudos, colaborações de outros teóricos, sendo os principais: Bernstein, Bourdieu, Esland e Keddie. Esta obra, que marcou o surgimento da NSE, abriu margem para uma discussão sociológica específica sobre o currículo. O foco central do artigo de Young, *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*, é o conhecimento escolar que passa a ser visto como socialmente construído. Para ele, a educação é “uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes e inconscientes” (YOUNG, 1971, p. 47-69), o que significa dizer “que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla” (MOREIRA, 1990, p. 75).

Esta corrente sociológica focalizou a discussão do que e de como os saberes eram transmitidos nas instituições de ensino, examinando a base social do conhecimento escolar. Os estudiosos da NSE estavam preocupados com a análise da forma e dos conteúdos do currículo aliados ao acesso e à distribuição do conhecimento. A partir desta premissa, os demais colaboradores contribuíram com suas discussões (MOREIRA, 1990; FORQUIN, 1993).

É no contexto da NSE que Bernstein desenvolve um estudo original sobre as condições e as implicações sociais da descompartimentação dos saberes escolares. Segundo ele, toda espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder. Bernstein se interroga sobre a maneira pela qual podem variar os poderes respectivos dos docentes e dos alunos segundo o “código dos saberes escolares”, que subjaz à organização do currículo. Desta forma, ele propõe em sua teoria a passagem do “código serial” (compartimentação das disciplinas) para o “código integrado”, que favorece, sem dúvida, no interior da sala de aula e das instituições de ensino, relações mais abertas, menos autoritárias e hierárquicas (DOMINGOS *et al.*, 1986).

Para Bernstein,

o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinado a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais (BERNSTEIN *apud* FORQUIN, 1993, p. 85).

Tomando o currículo como foco de análise, Bernstein (1975) propõe três critérios para sua uma classificação: segundo o grau de hierarquização, especialização e compartimentação dos saberes. Ele preocupa-se com a distribuição social do conhecimento e a questão da estratificação ou hierarquização dos conteúdos ensinados que possibilitam melhor apreender os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Segundo o autor, no lugar no qual os saberes se constituem objeto de hierarquização, há também relações fortemente hierarquizadas entre professores e alunos.

Os diferentes autores, no âmbito da NSE, apresentaram diferentes perspectivas de análise: alguns com trabalhos de pesquisas potenciais, mas todos direcionados ao entendimento de como as formas de controle social agem no interior dos currículos.

Segundo Forquin (1993), entre as contribuições temáticas da NSE, parece que o projeto de analisar os modos de seleção, organização e legitimação dos saberes incorporados nos currículos constitui um elemento mais original que as descrições dos processos da vida escolar propriamente dita, que é muito mais uma tradição estabelecida no âmbito da sociologia da educação. Para o autor, a NSE propõe uma “desconstrução” dos saberes escolares e realiza uma crítica radical à educação tradicional.

Contestando as teorias tradicionais do currículo, Apple (1989,1999, 2000) enxerga o currículo relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, mas não determinado por elas. O conhecimento que compõe o currículo é um conhecimento muito particular. A seleção que constitui

o currículo é resultante de um processo que reflete os interesses de classes e de grupos dominantes. Sua grande preocupação está em saber o meio pelo qual determinados conhecimentos são considerados verdadeiros, legítimos e outros são tidos como ilegítimos. Com isto, a organização do currículo fica extremamente limitada à ação, ou seja, à forma de como fazer, e não se levanta a questão: Por que este conhecimento em detrimento de outro?

Apple busca desmistificar estes critérios de verdade ou falsidade sobre o conhecimento, tentando mostrar que é fundamental responder às seguintes perguntas: Trata-se do conhecimento de *quem*? Quais interesses guiaram a seleção deste conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou neste currículo particular?

A partir do entendimento de que o currículo se constitui como um “artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7), pode-se dizer que ele é organizado através de um conjunto de ações que pode ser locais, globais, encadeadas, desencadeadas, conflituosas, integradas, etc. Nessa mesma direção, Sacristán (1999), ao analisar o conceito de prática educativa, traz uma série de contribuições para a compreensão deste conceito. O autor separa o conceito de ação do de prática, dando uma operacionalidade muito rica a estas concepções. Entre as principais características que compõem o conceito de prática está a ideia de prática como “um traço cultural compartilhado” (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Esta ideia de prática como traço cultural compartilhado nos é operacional porque avança na compreensão de prática como produto de uma ação individualizada, rompendo com esta perspectiva particularizada e dando ao conceito uma categoria de espaço e tempo também mais amplo. Para tanto, Sacristán (1999) distingue ação de prática:

Ação refere-se aos sujeitos, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, por que o fazemos a partir de uma cultura. A prática é cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo prática: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Ainda segundo o autor, toda ação humana se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Apesar de ser ligada às histórias de vidas individuais, o que sempre lhes dá o caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela

deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam demarcando as ações futuras. Estas marcas da ação geram uma cultura subjetiva. No entanto, a experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente pela experiência pessoal, mas pode ser nutrida por uma cultura compartilhada. As ações são repetidas por outros e a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. O que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até este momento; agimos de acordo com as marcas de nossas experiências pessoais e das ações compartilhadas por outras pessoas. Portanto, no momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é importante compreender os processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhadas.

Neste sentido, as práticas que integram o desenvolvimento curricular são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, a recontextualização feita destes discursos pelas instituições de ensino e pelos seus sujeitos é entendida aqui como práticas curriculares.

Dessa forma, tais práticas requerem a mediação de professores que dominem as teorias, os conhecimentos que irão ensinar, bem como, os meios para fazê-lo com eficácia. Essa premissa tem implicações em aspectos da formação desses professores que se dividem entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas.

Por motivos também históricos, houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o lócus dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação (MELLO, 2000, p. 99).

Segundo Mello (2000), a distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia e os cursos de licenciatura, imprime ao professor polivalente, que atua na educação de crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma formação frágil e esvaziada de conteúdo. Isso porque, segundo a autora, trata-se de um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos nessas duas etapas da Educação Básica.

Mello (2000) problematiza que, em sua grande maioria, os cursos de formação inicial de professores são ministrados num contexto institucional distante da Educação Básica, sem possibilitar a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática da escola. Ainda de acordo com a autora, “Os professores formadores que atuam nesses cur-

so, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral” (MELLO, 2000, p. 100).

Como argumenta a autora,

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a “prática de ensino” também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado (MELLO, 2000, p. 100).

Assim, a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores torna-se um desafio para a construção dos currículos à medida que tenciona intencionalidades políticas e pedagógicas de diferentes atores sobre diversos campos de conhecimento e suas práticas. Sendo a prática o resultado coletivo das experiências pessoais e compartilhadas historicamente por um grupo de sujeitos, para que seja eficaz no processo de formação de “bons” professores, precisa estar atrelada ao contexto e pautada em um currículo que esteja alinhado aos objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a Educação Básica.

Tal como apontado por Bernstein, o desafio da formação inicial de professores está diretamente relacionado ao grau de hierarquização, especialização e compartimentação dos saberes. Quais seriam as razões e os interesses que levam à organização dos conhecimentos de forma isolada, e quais seriam as motivações que levam a uma perspectiva integrada dos diferentes saberes? Da mesma forma, os conteúdos a serem ensinados precisam ser interrogados para que se tenha uma perspectiva do seu alcance social a partir dos cursos de formação. Se os cursos de formação são uma política pública endereçada à constituição da cidadania, quando se formam professores, a premissa é que estes estejam aptos para o exercício de sua profissão e não ao contrário, que eles aprendam a ser professores quando a realidade lhes é apresentada.

Nesta perspectiva, as práticas que emergem no desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial de professores devem estar articuladas com as teorias que constituem o que chamamos de currículo. Este, por sua vez, deve responder às diretrizes e normas legais recomendadas à educação básica – *locus* de atuação do profissional da educação. Assim, algumas questões podem servir como ponto de partida para interrogar os currículos, são elas: Que saberes devem ser privilegiados nos cursos de formação inicial de professores? Quais conhecimentos podem ser considerados legítimos e essenciais? O que é mais ou menos importante na

formação de professores? Qual é a identidade profissional do sujeito que queremos formar? Quais disciplinas contribuem, de fato, para a atuação dos futuros profissionais? Essas e outras questões nos permitem refletir sobre os desafios e possibilidades da articulação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial de professores em nível superior. Assim, o objetivo da próxima seção é refletir sobre alguns desafios postos à formação do pedagogo, focalizando como exemplo, o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da FaE UEMG

Com sede no Instituto de Educação, o Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG iniciou seu funcionamento em 1970, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e sediado junto ao Instituto de Educação de Minas Gerais. Desde sua origem, o curso mantém a tradição na formação para o magistério e para a administração educacional.

O currículo implantado em fevereiro de 1998, resultado de pesquisas e estudos internos e de indicações e proposições discutidas em nível nacional, tem a docência como base e a formação do profissional da educação para além das especialidades. Foi organizado em ciclos de formação assim estruturados: a) Ciclos de Formação Básica obrigatórios compreendendo: Ciclo de Formação I - Docência para a Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ciclo de Formação II - Gestão de Processos Educativos da Educação Básica (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional); b) Ciclos de Formação Optativa, visando atender demandas variadas de formação do Pedagogo, com a possibilidade de novos ciclos, se necessário. Foi ainda prevista a Área de Enriquecimento Curricular com o objetivo de oportunizar ao estudante o aprofundamento em áreas ou temas de seu interesse, a partir de Tópicos de Estudo de sua livre escolha.

Em uma nova proposta curricular, implantada em 2008, os princípios de formação do profissional da educação, então vigentes no currículo do curso, foram reafirmados, ou seja: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional.

Com a Resolução N° 2 do CNE/CP de 1° de julho de 2015, iniciou-se um trabalho coletivo de ajustes em direção à sua atualização e aperfeiçoamentos no que se refere a conteúdos programáticos e referências bibliográficas.

Durante os anos de 2018 e 2019, houve um processo de adequação curricular para fazer jus às referidas Diretrizes. Tal movimento quando retomado colocou em causa uma das complexidades do processo que é a articulação entre os diferentes campos de conhecimento e suas práticas pedagógicas à medida que congrega intencionalidades políticas e pedagógicas de diferentes atores implicados no debate.

Os desafios que se apresentaram neste processo de retomada se deram na tensão entre as relações de poder resultantes da organização dos saberes, tempos, espaços e materiais, sobretudo no campo das disciplinas, hoje, tratadas como componentes curriculares. Na arena de forças e interesses que gravitam sobre o sistema educativo, em um dado momento, gerado por disputas em relação à seleção do que deve e o que não deve ser contemplado se manifestou nesse movimento de adequação curricular.

Entretanto, as possibilidades nesse processo de retomada da construção curricular ultrapassaram os desafios e, numa tentativa de adequação ao direcionamento das Diretrizes, concluiu-se, que os ajustes na proposta curricular só puderam ser efetivados porque houve, na instituição, uma ação coletiva.

A construção do perfil do egresso do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG foi fruto de uma ação coletiva, originária de vários debates, que culminou na produção de um texto que traduz a identidade profissional do sujeito que se quer formar e apresenta, de forma explícita, a importância da articulação entre a teoria e a prática no desenvolvimento curricular dos cursos de formação inicial.

O egresso do curso de pedagogia da FaE-UEMG deverá atuar com autonomia intelectual para produzir e socializar conhecimentos e tecnologias em diálogo com a sociedade contemporânea. Será capaz de atuar de maneira interdisciplinar, compreendendo a articulação entre a teoria e a prática educacional. Sua atuação profissional estará pautada na ética, na justiça, na democracia, na igualdade entre os sujeitos e no compromisso com a melhoria da educação básica, especialmente para os grupos sociais tradicionalmente excluídos (PPC, 2020, p. 18).

O projeto pedagógico do curso tem a escola pública como campo preferencial de trabalho do Pedagogo formado pela Faculdade de Educação da UEMG (FaE/UEMG), sendo essa formação voltada para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Nesse sentido, o currículo desta instituição privilegia saberes em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº. 02/2015, distribuindo seus componentes curriculares em: Núcleo de Formação Geral; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação; e Núcleo de Estudos Integradores - conforme previsto no Artigo 12 da mencionada Resolução do CNE.

Para além desse campo de atuação, o Pedagogo formado pela FaE/UEMG também pode estender sua atuação na docência em escolas privadas, na gestão de sistemas educacionais públicos e privados, bem como em outros espaços educacionais, como por exemplo, em órgãos estatais e privados, nas empresas, nas organizações da sociedade civil e nos movimentos sociais.

O Currículo organizado em oito Núcleos Formativos (períodos) é constituído por eixos e ênfases organizados a partir das várias áreas de conhecimento que fundamentam os estudos sobre educação, do ponto de vista teórico e prático para formação do profissional da pedagogia. Dessa forma, para além dos componentes curriculares que integram cada núcleo, os Eixos Temáticos estão transversalizados pelas Práticas Pedagógicas de Formação:

1. Atividade de Integração Pedagógica (AIP);
2. Estágio Curricular Supervisionado;
3. Prática de Pesquisa;
4. Atividades de Extensão;
5. Atividades Acadêmico-científico-culturais;
6. Trabalho de Conclusão de Curso (PPC, 2020, p. 42).

Assim, a concepção interdisciplinar de ensino se apresenta como possibilidade para uma articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Tal concepção remete à ideia de Sacristán (1999) acerca da prática como traço cultural compartilhado uma vez que avança na compreensão de prática como produto de uma ação caracterizada por ações coletivas e integradoras a partir de uma cultura.

Outra possibilidade desse currículo está na proposição de disciplinas que se integram e compartilham de bases teóricas diferentes para tratar o conhecimento. Tal lógica vai ao encontro da teoria de Bernstein (1975) sobre a passagem do “código serial”, de compartimentação das disciplinas, para o “código integrado”, que favorece, a relação com o conhecimento de forma menos autoritária e hierárquica.

Dentro do leque de possibilidades que um currículo mais integrado pode oferecer é a de servir como estratégia de melhoria para a qualidade da educação básica, pois a formação inicial de professores pode propiciar

a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa afirmação, aparentemente redundante, tem o objetivo de evidenciar que a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se,

ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras (MELLO, 2000, p. 102).

Assim, a formação inicial de professores define-se como política pública que tem o compromisso com a inserção profissional do futuro professor. A integração entre teoria e prática dever ser consolidada desde o início do curso superior de formação docente. O currículo do curso de Pedagogia da FaE/UEMG traz essa possibilidade quando apresenta a prática como componente curricular, visando produzir a integração teoria e prática no âmbito do ensino dos componentes curriculares da Formação Geral e de Aprofundamento e Diversificação, desde o primeiro Núcleo Formativo do Curso.

Sendo a prática um trabalho pensado com objetivação clara, terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, está planejada no projeto pedagógico para acontecer desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do pedagogo/educador como docente e gestor educacional (PPC, 2020, p. 42).

Desta forma, o currículo ideal dos cursos de formação inicial de professores é aquele que consegue consolidar, ao longo do curso, o perfil de egresso idealizado, dando uma resposta efetiva às Diretrizes Curriculares Nacionais, aos parâmetros curriculares recomendados pelo MEC e às demandas do contexto atual. É aquele que articula teoria e prática, que integra saberes e que entrega para a sociedade um profissional capaz de atuar e transformar a realidade educacional. Os desafios são muitos, mas as possibilidades ultrapassam as fronteiras.

Uma análise do projeto pedagógico do curso nos permite inferir que sua proposta curricular, ao ser estruturada a partir dos princípios da integração e da interdisciplinaridade, pode contribuir para a superação de algumas lacunas decorrentes da formação docente para anos iniciais e na educação infantil que se apresenta, em alguns contextos, como generalista e superficial.

Considerações finais

Um estudo minucioso da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG permite perceber que o currículo integrado pode se constituir como um caminho possível para a superação do desafio relativo à articulação entre teoria e prática. Identifica-se, em sua constituição, materializada através das atividades de integração pedagógica e das chama-

das disciplinas integradas, um potencial de diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos do saber. Seria então esse movimento a chave para a formação de um professor polivalente? Interrogando o currículo e a formação, nota-se que o profissional pedagogo terá muitos desafios que estão também no campo da atuação – trabalhar em diferentes contextos e espaços sociais, o que demandará a capacidade de articulação de diferentes saberes.

Referências

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BELO HORIZONTE. Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Pedagogia**. Belo Horizonte: 2020.

BERNSTEIN, B. **Class, code and control**. v. 3, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational Knowledge. In: YONG, M. **Ed Knowledge and Control, London**. Collier-Macmillan, p. 47-69. (Traduction française par J. C. Chamboredon in Bernstein B. *Language et classes sociales*), Paris: Édition de Minit, 1975, 1971. p. 266-300.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP No: 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

DOMINGOS, A. M.; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FORQUIN, J. C.. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. *In: Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse?*, 1, 2002, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UEMG, 1 v.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo Em Perspectiva**, p. 98-1102000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *In: [no prelo]*, n. 46, p. 73-83, 1990.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHEIBE, L. Pedagogo - perspectivas e desafios frente às novas Diretrizes Curriculares. *In: Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse?* Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UEMG, v. 1, 2002.

YONG, M. **Ed Knowledge and Control**, London. Collier-Macmillan, p. 47-69. (Traduction française par J. C. Chamboredon in Bernstein B. Language et classes sociales). Paris: Édition de Minuit, 1975. p. 266-300.1971.

2

O sentido da educação em contextos diversos: contribuições para a formação docente

Maria Cristina Müller

O contexto que impulsiona a reflexão é o da emergência de saúde pública de importância internacional em função da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que, desde os meses finais de 2019, infectou milhares de pessoas em contágio exponencial (FERGUSON, 2020), sendo declarado pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – em 11 de março de 2020, em conformidade com o Regulamento Sanitário Internacional.

Com base em conhecimentos científicos sobre o enfrentamento de emergências sanitárias relativas a vírus pouco conhecidos, para os quais não se dispõe de vacina e protocolos de tratamento comprovado e eficaz, a OMS orientou os governos a adotarem medidas para frear a transmissão, como: o isolamento dos infectados e a quarentena dos prováveis infectados; testagem em massa; distanciamento social; higienização das mãos e dos locais de circulação e uso de máscaras; em caso de descontrole, indica-se o bloqueio total – *lockdown*. Sem tais providências, o sistema de saúde dos países afetados entraria em colapso, o que resultaria no aumento do número de vítimas.

Das medidas elencadas, a adoção do distanciamento social modificou de sobressalto as formas de convívio e exigiu novas condutas e comportamentos das comunidades atingidas. Como espaços de intensa aglomeração, as instituições educacionais – da educação infantil ao ensino universitário, dos cursos livres aos profissionalizantes – foram imediatamente afetadas e o ensino presencial interrompido. Soluções para a continuidade do processo ensino-aprendizagem e estratégias de atuação adequadas tornaram-se preocupação dos docentes e administradores das instituições educacionais, bem como das famílias e dos governantes, acompanhadas de dúvidas e incertezas: como prosseguir com o processo de ensino e aprendizagem fora da instituição de ensino sem as reuniões presenciais? Seria possível deixar os estudantes sem acesso à educação formal, cancelando o ano letivo?

Quais metodologias deveriam ser usadas? Como garantir o ensino e a aprendizagem de qualidade? Como trabalhar com as questões emocionais que envolveram a todos? De que modo manter o ensino para a totalidade dos envolvidos? Como respeitar as particularidades e necessidades de cada um? Como garantir a diversidade dos currículos e objetivos? Como ensinar remotamente em realidades socioeconômicas de vulnerabilidade.

Diante da obrigação de continuidade da educação formal, uma primeira resposta foi a educação na modalidade híbrida, em que a primeira fase seria totalmente remota por meio das tecnologias da informação e, assim que as autoridades sanitárias autorizassem, em uma segunda fase, haveria momentos presenciais e não presenciais, até se chegar ao ensino presencial em uma última fase.

As ferramentas tecnológicas para o ensino à distância, remoto, são variadas e podem ser acessadas através de diversificados meios de comunicação, como os canais de televisão e rádio e as redes de comunicação remotas disponíveis na internet. Para os entusiastas das novas tecnologias bastava, como solução ao problema da impossibilidade das aulas presenciais, fazer uso das ferramentas tecnológicas e dos meios de comunicação disponíveis. Para algumas instituições de ensino, o uso das tecnologias da informação já era uma realidade e elas estavam versadas nas práticas pedagógicas com tais ferramentas. Ironicamente, alguns pensaram que, para as instituições que não faziam uso das tecnologias, haveria a oportunidade de modernização e o efeito maior seria retirar a educação do anacronismo.

Ao lado da solução apresentada para a continuidade das atividades das instituições de ensino, emergiu, mais uma vez, a indisfarçável desigualdade; veio à tona o quase intransponível fosso entre os que têm acesso aos meios materiais e tecnológicos condizentes com o ensino remoto e os despossuídos, os excluídos digitalmente. Surgiram outras questões a serem consideradas pelos educadores: problemas psicológicos e emocionais; exaustão provocada pelas multitarefas e pela reorganização das rotinas; inseguranças de todos os níveis e em todos os setores; aumento da violência doméstica e do desemprego e falta de ambiente doméstico para o acompanhamento das aulas remotas, para mencionar apenas algumas. A desigualdade não era desconhecida nem se restringia aos meios materiais e tecnológicos e a vulnerabilidade não se limitava aos estudantes, mas se estendia aos professores. Muitos desafios se apresentaram, principalmente para as instituições públicas de ensino. Talvez o maior fosse o de como universalizar a educação no contexto da crise sanitária. A sociedade brasileira, em geral, e os docentes, em particular, viram-se diante de problemas nunca imaginados e para os quais não haviam recebido preparação específica; no cenário extraordinário, os modelos de práticas pedagógicas conhecidos

não se faziam suficientes. A docência e a formação docente foram colocadas em xeque. Neste contexto diverso, nasce o imperativo de construir respostas urgentes que garantam a efetividade do processo de *ensino-aprendizagem*, a *inclusão* de todos em todos os aspectos – materiais, sociais, culturais, cognitivos, psicológicos entre outros – e a *segurança sanitária*.

Diante das dúvidas e incertezas provenientes do desconhecido, a formulação de uma pergunta mais geral parece adequada. Assim, com o objetivo de contribuir para a construção de caminhos que possam auxiliar a problematização da formação docente e a escolha de processos educativos em contextos diversos, a pergunta que se impõe como central indaga a razão de ser da educação, o sentido da educação para as comunidades humanas¹. Na esteira desta discussão, outras questões serão abordadas como objetivos da reflexão, tais como o respeito e a responsabilidade dos adultos para com os recém-chegados, o potencial de liberdade adstrito à educação e o amor pelo mundo como o lugar de todos. Por meio destas questões, a reflexão sobre os fundamentos que atravessam as ações e práticas docentes e o que permeia a educação e seus processos é igualmente provocada. Estima-se que tal reflexão, diante de uma experiência de mundo que oportuniza mudanças de paradigmas, possa contribuir para a formação docente no sentido de os envolvidos terem um ponto de partida, um fundamento, um alicerce para a tomada de posição, a partir do que cabe à educação e aos educadores em contextos diversos.

A reflexão utiliza-se de pesquisa bibliográfica e adota como método a análise teórico-conceitual dos escritos de Hannah Arendt. Utiliza como procedimentos a leitura, análise, compreensão e reconstrução teórica das obras *A condição humana*, *Entre o passado e o futuro*, *A vida do espírito*, *Diários filosóficos*, *Responsabilidade e julgamento*, *Homens em tempos sombrios* e *O que é política*. Do livro *Entre o passado e o futuro* serão utilizados os ensaios: *A crise na educação*, *Que é liberdade* e *A crise na cultura: sua importância social e política*. Muitos conceitos tratados por Arendt serão fundamentais para a compreensão do sentido da educação; por isto, faz-se necessário avançar na revisão bibliográfica. Chamam atenção os conceitos de natalidade, pluralidade, singularidade, ação, mundo, responsabilidade, amor e política, todos conceitos que contribuem para a compreensão do sentido da educação.

O sentido da educação

Hannah Arendt, em *A condição humana*, descreve criticamente o homem moderno como alienado em relação ao mundo; um homem que se

1 - Sugere-se a leitura dos textos de Müller conforme consta na referência.

preocupa exclusivamente consigo mesmo. Para Arendt (2010, p. 316), a filosofia moderna reduz as experiências deste homem com o mundo e com os outros seres humanos a experiências do eu – *self* – com o si-mesmo, o que expõe que a referência é o indivíduo e não a pluralidade de seres humanos. A referência é o *homem* e não *os homens* – o plural, a pluralidade. A filosofia moderna radicaliza esta referência e a ideia de homem é reduzida a outra unidade, a *humanidade*. O problema é que a referência, nos dois casos, é o *um* não a pluralidade. “[...] a pluralidade dos homens é dissolvida em *um* indivíduo-homem, depois também chamada de Humanidade.” (ARENDDT, 2002, p. 24). A consequência desastrosa da alienação do homem moderno, que se desinteressou do mundo, é a ruína do próprio mundo. O homem ensimesmado perde-se e, simultaneamente, perde-se o mundo. Em contraposição a este eu – *self* – alienado, que se perde do mundo e que faz o mundo se desintegrar, está a educação. Para Arendt, a educação das crianças e dos jovens tem importância primordial para o mundo, para o mundo humano comum como espaço da pluralidade. O último parágrafo do ensaio *A crise na educação* resume com clareza a relevância:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1992, p. 247).

As conclusões de Arendt podem ser traduzidas em perguntas: quer-se salvar o mundo da ruína? Deseja-se que o mundo permaneça, que continue a existir? Que mundo será construído? Quem assumirá responsabilidade pelo mundo? Ama-se suficientemente o mundo e as novas gerações para cuidar deles ao mesmo tempo em que se abre espaço para o novo? Estas perguntas, se dirigidas a cada um dos adultos que compõem as comunidades humanas, talvez forneçam alguma direção. Em momentos de crise ou quando o próprio sentido da educação está em xeque, estas perguntas podem auxiliar educadores, em especial, e cidadãos, em geral, a renovar a compreensão acerca da responsabilidade de cada um pelo mundo, pelas novas gerações e pelo propósito mesmo da educação nas comunidades humanas. Esse propósito vai além da sobrevivência, no caso das preocupações gerais dos membros da comunidade humana, e da transmissão passiva de conteúdos escolares, no caso dos educadores, mas assenta-se na liberdade, na pluralidade e no potencial de renovação do mundo. Percebe-se que educação e mundo comportam íntima ligação, relacionando-se mutuamente.

O parágrafo conclusivo remete à tese definida por Arendt no início do ensaio *A crise na educação*, em que estabelece que: “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (ARENDR, 1992, p. 223). Entende-se aqui essência como razão de ser, o que permite enunciar que a razão de ser da educação é a natalidade e, com ela, a capacidade iniciadora dos recém-chegados e o potencial de renovação do mundo. Em *A condição humana*, Arendt explicita que os seres humanos são seres natais, nascem e são eles mesmos iniciadores. O nascimento, o vir ao mundo como fato da vida biológica, é representativo de uma beleza incontestável, o novo, o início, o começo. O desabrochar de uma nova vida para o mundo traz esperança, pois há neste recém-chegado a potência da novidade, do inédito, no inimaginável, do começo. Arendt argumenta que, por ter nascido e ser iniciador, o ser humano pode agir no mundo; ao agir, confirma seu aparecimento físico original – nascimento – e principalmente sua capacidade de iniciar, sendo ele mesmo um ser capaz de tomar iniciativas e trazer a novidade; age porque ele mesmo é um início. A ação, a capacidade humana de agir, é representativa de um segundo nascimento: a cada nova ação humana no mundo reafirma-se a novidade no mundo, a renovação do mundo. Imediatamente percebe-se o valor que a ideia de ser humano como iniciador tem para a educação e o que significa dizer que a essência da educação é a natalidade, isto é, o potencial de renovação do mundo. Arendt, em *A condição humana*, expõe que:

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar [...]. Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir [...] não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador. Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes. O nascimento é representativo para a ação humana, pois confere a todo ser humano – singular, único – a possibilidade de novos começos, de novos inícios (ARENDR, 2010, p. 221-222).

Em *A vida do espírito*, Arendt (1995, p. 266-267) explica, inspirada em Agostinho de Hipona, que, para haver novidade, movimento, mudança, o homem foi criado como um começo, como um *initium*; o ser humano sabe que tem um começo, conhece o dia em que veio ao mundo, em que nasceu. Neste sentido é um ser natal. Por ter sido ele mesmo um começo, está dotado para a ação; ao agir, o homem inicia espontaneamente uma sucessão de acontecimentos no tempo; ao agir, continua sempre a ser um recém-chegado em um mundo que o precede no tempo. A qualquer tempo é possível começar algo novo no mundo por meio da ação, e, por isto, a liberdade está

no exercício da atividade da ação. Em *Que é liberdade*, Arendt (1992a, p. 199) demonstra que se é livre enquanto se age e que ser livre e agir são uma mesma coisa. Ao agir, singulariza-se, mostra quem é, apresenta-se como único e distinto em meio à pluralidade humana. O que decorre dos acontecimentos iniciados é imprevisível, uma vez que tudo se sucede em um mundo povoado de outros seres singulares e únicos, cada qual igualmente dotado com o poder de iniciar, igualmente capaz de tomar iniciativas e começar. Não se pode perder de vista que há um mundo que precede o recém-chegado no tempo, um mundo pré-existente. O início é realizado por uma só pessoa, mas a efetivação da ação iniciada por aquele depende da adesão e da incorporação dos demais que vivem no mundo. Vê-se, nas obras de Arendt, a vitalidade das ideias tais como início, natalidade, liberdade, mundo, ação, pluralidade; ideias que percorrem obras iniciais, como *A condição humana* (1958), *A crise na educação* (1958), *Que é liberdade* (1961) e seguem até a obra póstuma *A vida do espírito* (1978), para mencionar apenas algumas. Ainda em *A condição humana*, Arendt esclarece que:

O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, [...] é, em última análise, o fato da natalidade. [...] é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena existência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança [...]. É essa fé e esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua “boa-nova”: “Nasceu uma criança entre nós” (ARENDR, 2010, p. 308).

Esse recém-chegado no mundo demanda cuidado, acolhimento e proteção por parte daqueles que se encontram no mundo. O recém-chegado não nasce acabado, pronto, mas está em estado de vir a ser; por isto, a educação se constitui como atividade embrionária, uma vez que auxilia no cuidado e na proteção com este ser que está em desenvolvimento. Todavia, Arendt (1992, p. 235) alerta que o cuidado para com o recém-chegado não se restringe a ensinar a criança a preservar a vida, essa tarefa cabe a todos os animais adultos para com seus filhotes; trata-se da tripla responsabilidade de introduzir os recém-chegados no mundo ao mesmo tempo em que se os protegem do mundo e se protege o mundo deles.

O lugar de proteção, seja tanto da criança quanto do adulto, é o domínio da vida privada; tradicionalmente, o domínio do lar que serve de obstáculo contra o mundo. Como principal tarefa, cabe à família, nos seus variados modelos, a promoção do bem-estar e do crescimento da criança, sendo o lugar de abrigo e segurança que permitirá o amadurecimento deste ser que temporariamente é uma criança, mas que se prepara para a condição adulta (ARENDR, 1992, p. 233). A criança não é um adulto em

miniatura, por isto, não pode ser exposta a situações que dizem respeito ao mundo dos adultos e que exigem dela qualificações que ainda não tem². Isto, porém, não significa restringir a criança a um “mundo” infantil descolado do mundo. É natural o convívio da criança no mundo e com os adultos; ela faz parte deste e habitualmente está na presença de adultos, havendo constantemente ensino e aprendizagem, uma vez que ela é capaz de compreender o que passa a sua volta. Todavia, é fantasiosa a ideia de um mundo político das crianças, um reino das crianças. A criança expressa sua existência no mundo ao brincar. O lúdico faz parte do seu pleno desenvolvimento, mas este não constitui mundo; as brincadeiras são atividade espontâneas que trazem brilho à existência da criança no mundo e não se pode tolher esta forma de expressão de uma criança. No entanto, não se pode prendê-la neste universo do lúdico artificialmente; a criança deve ser gradualmente levada a assumir novas atividades de complexidade e exigência diversas; ela está a crescer e a caminho do mundo.

A escola é um espaço intermediário entre a proteção segura da privacidade e o mundo. A escola introduz os recém-chegados no mundo; pertence ao domínio social, sendo este um domínio híbrido entre o privado e o público. A escola não é o domínio privado do lar, mas comporta elementos deste no sentido de proteção e cuidado. Também não é o domínio público do mundo, que demanda apresentação da singularidade e é lugar próprio dos adultos, mas tem relação com este, uma vez que reúne diferentes pessoas advindas de núcleos privados distintos. Por ser espaço híbrido, a responsabilidade da escola na proteção das crianças e dos jovens, bem como do mundo, é muito grande, pois há elementos do privado, da intimidade, e elementos do mundo, do comum, que precisam ser respeitados e reconhecidos. Segundo Arendt, a criança possui dois aspectos para os quais o educador deve estar atento: a criança é nova no mundo e o mundo está em formação; a criança é um novo ser humano e está em formação. Portanto, “[...] faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo.” (ARENDR, 1992, p. 242). Essas forças antagônicas são oposições que convivem, sem obrigação de síntese.

O mundo, como o lugar para o qual as crianças e jovens serão conduzidos, diz respeito à comunidade humana, corresponde ao domínio dos assuntos humanos comuns (ARENDR, 2010, p. 308), a tudo que se relaciona ao interesse comum, ao domínio do público. Na obra *Homens em tempos sombrios*, Arendt (1991, p. 12-13) elucida que o mundo se encontra *entre-os-homens* como domínio próprio dos adultos, pois é construído por

2 - Como o exemplo dos jovens que foram expostos a sérios constrangimentos, relatado por Arendt no texto *Reflexões sobre Little Rock*.

eles. Simultaneamente, o mundo une e separa, une as pessoas em volta do que é comum e as separa naquilo que cada uma tem de diverso, pois cada uma é única, singular. Mundo, neste sentido, não se reduz ao planeta terra, mesmo que este seja imprescindível; o mundo é construído pelos que nele adentram. O mundo é o domínio onde os recém-chegados atuarão após o curto espaço de tempo que abrange o primeiro nascimento até a idade adulta. Arendt entende mundo como surgido do agir e do falar. Todas as coisas materiais, resultado da atividade de fabricar coisas artificiais distantes daquilo que a natureza oferece, são sem dúvida importantes, mas não o principal; o mundo artificial, o mundo que resulta da cultura humana existe para dar vazão àquilo que interessa apenas no *entre-os-homens*. Nos escritos *O que é política*, Arendt (2002, p. 60) enuncia que o mundo nasce da liberdade de falar, da liberdade de cada um expressar suas ideias, pontos de vistas, opiniões. O mundo e todas as coisas do mundo não são expressões de uma natureza humana inevitável e dada, mas são produtos da artificialidade humana, da capacidade humana de criar mundos e tornar os homens algo radicalmente não natural, ou seja, Homem e Mulher. Arendt (2002, p. 37) entende que o mundo dos seres humanos é resultado tanto do fazer humano – mundanidade – como do agir humano – o que constituirá em *A condição humana* as atividades da obra, da fabricação, e a atividade da ação.

Para participarem do domínio público, os adultos que nele circulam precisam ser conduzidos, sendo este o papel da educação: conduzir os recém-chegados ao mundo. Não por acaso a palavra educação – *e-ducare* – representa condução de um estado a outro. A condução que cabe à educação é qualificada, pois no caminho de condução há a instrução e o fomento às qualidades e singularidades do recém-chegado, para que ele seja introduzido no mundo, na comunidade dos adultos, onde reside a pluralidade e onde se tem como objetivo maior a conservação da pluralidade e da liberdade. A educação conduz o jovem adulto a este domínio público político apto a agir livremente, a apresentar opinião própria fruto da capacidade de reflexão e julgamento autônomo, que, na existência mesma do mundo, traz o próprio mundo como experiência; juízo que tem o mundo, a comunidade humana, como referência, pois é capaz de pensar com alargamento, para além de si-mesmo. É muito importante para Arendt a distinção daquilo que compete a um ou outro domínio – privado, público e social – e o cuidado de não expor crianças e jovens a situações que não lhes cabem e que são de responsabilidade dos adultos. Outra preocupação de Arendt (1992, p. 226) é com o desejo de querer preparar as crianças para o mundo no sentido de lhes roubar a oportunidade de trazer o novo; as antigas gerações não podem tolher e destruir o potencial de novidade das novas gerações, que, por serem recém-chegadas, iniciam, começam; existe diferença entre introduzir e exercer autoritariamente o domínio sobre os jovens, dizendo o que devem realizar.

Nas anotações do *Diário Filosófico* de outubro de 1950, Arendt (2006, p. 37) explica que, sem pluralidade, sem a desigualdade fundamental entre os homens e os povos, no sentido de multiplicidade, não haveria política, espaço que é construído entre-os-homens quando eles discursam e agem em conjunto, quando querem construir juntos um mundo comum. Isto não significa uniformização, pensamento único, inexistência de divergência, mas mundo plural. Quando se fala que nenhum homem pode existir sozinho, a referência é dupla: o problema básico da reprodução da espécie e a construção da identidade, que ocorre tendo o outro como interlocutor. A primeira referência trata da sobrevivência da espécie; não se trata de sobrevivência natural, esta é possível sem companhia. A segunda referência trata da experiência do homem enquanto personalidade humana e aí está a pluralidade. O homem é ser de reflexão, não só de cognição, que se constitui individualmente em personalidade por referência ao outro; na pluralidade que esses outros representam, o ser humano se constitui em personalidade humana, em pessoa humana com identidade própria e única, como singular. A pluralidade deriva do fato de que o ser humano não está só, de que existem homens e mulheres aos quais a ação e o discurso singular de cada um são dirigidas. A presença constante de seres humanos distintos e únicos que possam ver e ouvir os atos uns dos outros, atesta a existência singular de cada um, oferecendo sentido a ela. O que impele a ação é o respeito a essa pluralidade que compõe o mundo humano, isso é, o amor, a amizade pelo diverso, pelo distinto e a compreensão de que o mundo só é mundo se houver pluralidade, aquilo que Arendt nomeia de *amor-mundi*. Se a pluralidade for aniquilada, destrói-se o mundo.

É a educação que conduz o recém-chegado ao mundo humano, em que a ação livre, portanto político, é o horizonte principal. O que se espera é cidadania, ação, liberdade, respeito à pluralidade, resumindo em uma palavra, mundo. Como será a ação no mundo é competência de cada personalidade humana, uma vez que, apta a tomar iniciativa, objetiva construir um mundo livre e plural. É na distinção relacional entre mundo, recém-chegado e início que a natalidade se insere como essência da educação. A natalidade como capacidade de iniciar, de trazer a novidade, o respeito, o cuidado pelos recém-chegados e pelo mundo, o instruir e a introdução dos recém-chegados no mundo constituem respectivamente a essência e a tarefa da educação.

Arendt (1992, p. 238) alerta que a educação é tarefa básica da escola, mas não exclusiva dela; potencialmente todos os adultos são educadores se responderam positivamente para a pergunta sobre a permanência do mundo; cabem-lhes a tarefa de apresentar o mundo aos recém-chegados, protegendo-os do que possa ser nocivo. A apresentação do mundo, a ins-

trução sobre o mundo, ocorrem pelo conhecimento da cultura humana, expressa na arte, linguagem, ciência, religião, história e filosofia. Tudo que foi criado pela humanidade deve ser dado ao conhecimento e à compreensão dos recém-chegados no sentido de nutri-los com o que foi desenvolvido pelas gerações anteriores. Entretanto, não se pode confundir instruir com doutrinar. Da mesma maneira, não pode ocorrer o engano de corresponder à educação a ideia de fabricar ou moldar seres humanos dentro de comportamentos e conhecimentos estanques ou a partir de algum tipo de preparação uniformizante. Comportar-se não é o mesmo que agir; comportamento³ não demanda escolha e liberdade, está ligado à dominação e à submissão. Ação é atividade, exige movimento, precisa da reflexão e do pensamento que subverte o que está dado como pronto, exige interação com os demais através do discurso; por isto, como mencionado anteriormente, agir e ser livre são o mesmo. O instruir, o aprendizado dos conhecimentos e a compreensão da cultura humana, que se apresentam como papéis da educação, não significa dizer que este conhecimento só é possível através de processos que objetivam inculcar certas habilidades conquistadas pelo fazer e pelo treinamento repetitivo e mecânico. Este tipo de processo é benéfico à sociedade de massa uniformizada e uniformizante que encontra campo fértil no homem alienado moderno. Arendt (1992, p. 246-247) ainda chama a atenção para o fato de que instruir como o mundo é não significa instruir o jovem na arte de viver e que educar sem ensinar, sem aprendizagem, é vazia, muito rapidamente degenerando para algum tipo de retórica moral e emocional.

Educação e cultura estão muito próximas. Cabe à educação o cuidado e a preparação dos recém-chegados para o mundo. Igualmente cultura significa cuidado para com o mundo e preparação para que ele esteja em condições de ser habitado pela humanidade. Arendt, no ensaio *A crise na cultura: sua importância social e política*, explica que, entre as significações latinas de cultura, tem-se “[...] cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanhã e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana.” (ARENDR, 1992b, p. 265). Percebe-se a similaridade entre a tarefa da educação e a cultura: o educar diz respeito a tudo aquilo que foi criado pela humanidade ao longo da sua história e deve ser cultivado. Cultivado no sentido de preservar os feitos – e mal feitos – do passado, delegando-os às futuras gerações como exemplos ou referência, inclusive do que se deve evitar. Os feitos passados contam para as gerações de hoje o que aqueles foram ontem, permitindo compreender o que se é hoje. Desta tensão construtiva decorre a autoridade da educação

3 - Diferentes abordagens teóricas definem comportamento e ação de forma diversa da aqui descrita.

e o resgate à tradição para Arendt (1992, p. 244-245). É na responsabilidade que o professor assume pela preservação do passado que se assenta sua autoridade (ARENDR, 1992, p. 239). O professor precisa conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca do mundo. “[...] Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 1992, p. 239). Ao reconhecer o passado, a grandeza do presente emerge; reconhece-se que o hoje – os recém-chegados – ligam-se com o ontem – as velhas gerações e o mundo – através da tensão provocada pela oposição de contrários que renovam o mundo; isso oferece a vitalidade ao mundo e o reconhecimento da identidade própria de cada um – passado e presente. É o embate das gerações que preserva o mundo; são as distinções – singularidades – existentes entre aqueles que compõem o mundo que protege o domínio dos assuntos humanos de sua ruína natural não fosse a renovação, o novo, a novidade trazida pelos recém-chegados.

Arendt entende que, na educação do recém-chegado em fase escolar, “[...] os adultos assumem a responsabilidade [...] por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais.” (ARENDR, 1992, p. 239). Importante frisar que, como mencionado anteriormente, Arendt está preocupada com o desenvolvimento da singularidade do recém-chegado, com o pleno desenvolvimento da personalidade única e da qualidade da distinção desse recém-chegado, isto é, com a identidade exclusiva. A singularidade é expressa através das opiniões pessoais que cada personalidade humana apresenta diante de determinado tema ou problema. O desenvolvimento pleno da singularidade proporcionará as condições para a participação no domínio público do mundo, domínio que solicitará uma posição pessoal para aquele que nele adentra. Não há uma hierarquia de habilidades ou uma lista de requisitos pré-estabelecidos que habilite a participação no domínio público do mundo; no entanto, quando o adulto nele se encontrar, espera-se que este tenha uma opinião própria e única a apresentar e que possa agir. Segundo Arendt, “[...] é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.” (ARENDR, 1992, p. 239).

Cabem ao educador as seguintes tarefas: instruir os recém-chegados acerca do mundo, oportunizar que os recém-chegados tomem suas próprias decisões com autonomia, e cuidar e proteger o mundo e os recém-chegados. A primeira tarefa corresponde ao conhecimento acerca do mundo, a capacidade de mostrar como o mundo é e a compreensão do mundo. A segunda relaciona-se ao desenvolvimento da singularidade – individualidade – dos recém-chegados, para que estejam aptos a se apresen-

tar ao mundo. A terceira diz respeito à preservação do mundo e à proteção que todas as crianças e jovens devem receber dos adultos. O educador deve estar preparado para exercer estas tarefas; no entanto, seu maior desafio consiste em auxiliar o pleno desenvolvimento do espírito do jovem para a convivência no mundo e não degenerar para algum tipo de doutrinação. Instruir não é o único objetivo; o principal é a renovação do mundo e esta é conquistada pelo respeito ao potencial de novidade que acompanha os recém-chegados. A ideia é preservar a liberdade, a tomada de posição individual e a singularidade. O que a educação desenvolve são as condições para que o indivíduo apareça em sua singularidade, com conhecimento da cultura do mundo que o precedeu, apto a agir, capaz de tomar suas próprias decisões e a julgar com alargamento – com espírito de comunidade, de mundo. O que se oferece ao recém-chegado é proteção e cuidado; além disso, o conhecimento do mundo, da cultura humana, o cultivo da capacidade de reflexão própria e o estímulo à autonomia. O que se exige do educador é o cuidado, o respeito e a responsabilidade para com os recém-chegados e para com o mundo (ARENDDT, 1992, p. 239). Os adultos devem preservar o mundo enquanto mundo público – político – no sentido de ter um lugar para o qual o recém-chegado se conduzirá, e que este lugar, como espaço público, permita a ação. Este é um dos papéis da educação, o de preservar, proteger o mundo daqueles que chegam “[...] proteger o mundo contra a criança, o velho contra o novo [...]” (ARENDDT, 1992, p. 242). Que exista mundo, que a cultura esteja preservada, que haja espaço de aparecimento das singularidades para que haja pluralidade humana. Devem ser oferecidas as condições para a ação – iniciar – e para a livre expressão de opiniões – singularidade e pluralidade. Tudo isso deve ser garantido com o objetivo de que o novo venha para abater o velho: “[...] proteger a criança contra o mundo, o novo contra o velho [...]” (ARENDDT, 1992, p. 242). Por isto é importante o amor para com os recém-chegados; amor capaz de protegê-los ao mesmo tempo que os impele para a suplantação do mundo que está velho. Amor como *philanthropia*, a ideia grega de amor ao homem, amor à humanidade como apreço da qualidade do que é humano, como vontade de partilhar o mundo com os outros seres humanos. Neste sentido, o próprio mundo só se forma nos espaços de diálogo entre os seres humanos em toda sua diversidade, da mesma forma que a própria humanidade do homem aparece no espaço do entre-os-homens preservado pelo diálogo. Sem o amor ao recém-chegado e ao mundo, o próprio mundo não é renovado e a razão de ser da educação não é cumprida: a natalidade, o início, o novo, a novidade que cada novo nascimento representa e que cada nova ação efetiva. O sentido da educação é o cuidar e a introdução dos recém-chegados em um mundo velho que eles tornarão novo.

Considerações finais

Hannah Arendt, no ensaio *A crise na educação*, expõe o sentido da educação e sua essência, bem como o papel que cabe aos educadores nas civilizações humanas: acolher os recém-chegados e cuidar deles, protegendo-os de tudo que for nocivo e prejudicial ao pleno desenvolvimento de suas qualidades, talentos individuais e singularidade; instruir as crianças e os jovens na compreensão da cultura humana; introduzir e conduzir os jovens no mundo apresentando às novas gerações o tesouro das gerações anteriores, seus feitos, inclusive os malfeitos; preservar o mundo, o cuidado para com o mundo, para que não ocorra sua ruína, no sentido de que possa seguir a existir como espaço para os novos e, principalmente, para a novidade inerente ao fato de os recém-chegados serem iniciadores e poderem trazer o novo.

Tais considerações sobre a educação suscitam em cada educador a reflexão sobre o mundo e sua responsabilidade pelo mundo. O espaço público do mundo é o espaço da ação livre e os adultos que neles adentram precisam estar habilitados a se movimentar com autonomia, capazes de apresentar suas opiniões em meio a pluralidade de outras opiniões. O respeito à diversidade, às singularidades, é norte a guiar a formação docente e a prática docente. A educação não ensina a agir, pois esta é atividade viva, dinâmica, de responsabilidade de cada adulto que está no mundo; cabe à educação conduzir para o mundo público uma personalidade humana singular apta a apresentar seu ponto de vista. Assim, as grandes tarefas dos educadores são cuidar, instruir e oportunizar autonomia.

A argumentação de Arendt suscita reflexões atemporais, nisto aparece o brilhantismo da filósofa, uma vez que suas ponderações continuam a iluminar as experiências do século XXI, ao expor questões que contribuem para o tempo presente. As provocações da filósofa são válidas para diversificados contextos, não apenas o de crise sanitária que se vive hoje. Suas perguntas remetem para o sentido mesmo da educação naquilo que lhe é mais caro: a escolha pelo mundo comum, pela sua permanência e renovação como espaço de respeito à pluralidade, como âmbito da liberdade e do aparecimento pleno da singularidade. As provocações de Arendt levam aos alicerces de uma educação responsável e inclusiva que assume a preservação do mundo como seu objetivo mais alto. A preservação do mundo que subsiste à tensão entre o velho e o novo, entre a conservação do mundo e a renovação dele, entre o reconhecimento da autoridade e da tradição e a urgência da novidade. Preservar não alude a um bloco monolítico inquebrantável, mas o seu contrário: preserva-se o mundo humano como espaço em que a novidade é esperada, acolhida, bem-vinda e estimu-

lada; novidade trazida pelos novos que veem para renovar e, ao renovar, garantir a permanência, a continuidade, do mundo humano. Pode-se ficar chocado com Arendt e sua afirmação de que a educação não constrói novos mundos, sendo esta ideia uma ilusão provocada pela incompreensão do sentido da educação; o mundo sempre é velho, só é novo para quem nele adentra. No entanto, quando se compreende que o mundo se desgasta e a novidade é fundamental para reordenar aquilo que constantemente se corrói, compreende-se a importância da educação e dos recém-chegados que trazem algo de revolucionário no potencial de novidade, início e começo, subjacente ao fato de serem novos, cabendo a eles remexer e reordenar o que estava esgotado. Neste momento, o papel grandioso da educação e da formação docente emerge e se faz majestoso, belo.

Compreendeu-se que a essência da educação é a natalidade, a capacidade de iniciar o novo no mundo; este foi um dos principais resultados a que a revisão bibliográfica chegou. Concluiu-se que a educação tem papel preponderante nas comunidades humanas, uma vez que conduz as novas gerações para o mundo e estas podem trazer o novo; se os adultos, em geral, e os educadores, em particular, assumirem a responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações – que trazem nelas potencial de liberdade, pois são iniciadoras – quem sabe possa haver esperança. Tudo dependerá de como cada um agir no mundo, o que já não é mais papel da educação, mas dos homens e mulheres adultos que são do mundo e, portanto, responsáveis pelo mundo e pelo espaço dos novos no mundo.

As reflexões de Arendt acerca dos fundamentos da educação, sua razão de ser e seu papel nas civilizações humanas podem contribuir para a necessária e ininterrupta formação docente. As práticas pedagógicas e a ação docente podem ter, na reflexão sobre a essência da educação e sobre seu sentido, um aliado a reconstruir caminhos e a superar crises. Enfatiza-se que não pode escapar a essas práticas e à formação docente que cabe ao educador cuidar e compreender que a criança e o jovem estão em desenvolvimento, que a infância é etapa temporária, que a criança não é um adulto em miniatura, que o aprender não pode ser substituído pelo fazer e pelo treinar. Deste modo, o instruir a criança e o jovem para o conhecimento e a compreensão da cultura humana não pode ser trocado por processos que se restringem à obtenção de habilidades repetitivas. A uniformização típica da sociedade de massa e do homem alienado não substitui a autonomia daqueles que primam pela liberdade. É o pleno desenvolvimento das qualidades, talentos individuais e da singularidade que deve ser oportunizado a todas as crianças e jovens. Isto tudo se o mundo e o evitar de sua ruína forem o objetivo.

As instituições de ensino e os educadores não podem prescindir desses fundamentos para as escolhas de suas práticas, para as decisões sobre

os caminhos que pretendem trilhar e, fundamentalmente, para o papel que desempenham na civilização humana.

Referências

- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, H. A crise na cultura: sua importância social e política. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992b. p. 248-281.
- ARENDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. p. 221-247.
- ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. 3. ed. Tradução Antonio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- ARENDT, H. **Diário filosófico: 1950-1973**. Barcelona: Herder, 2006.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- ARENDT, H. **O que é política?** 3. ed. Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, H. Que é liberdade? *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992a. p. 188-220.
- ARENDT, H. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261-281.
- FERGUSON, N. M.; LAYDON, D.; NEDJATI-GILANI, G.; IMAI, N.; AINSLIE, K.; BAGUELIN, M. *et al.* **Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand**. London: Imperial College COVID-19 Response Team, 2020 Mar 16. DOI 10.25561/77482.
- MÜLLER, M. C. Da relação ao percepto: e a natalidade como essência da educação. *In*: PUCCETTI, R.. **Devir**. [no prelo].
- MÜLLER, M. C.. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. *In*: FÁVERO, A.; CASAGRANDA, E. (Org.). **Leitura sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 55-70.

3

Educación en tiempos de crisis en el Chile neoliberal: repensando nuestra formación sobre la didáctica de la historia

Carolina Verónica Espinoza Cancino
Víctor Manuel Figueroa Farfán

Cuando nos propusimos escribir este capítulo desde nuestra experiencia, como docentes de una escuela de secundaria en Chile, nos cuestionamos la base teórica y contextual con la que deberíamos comenzar antes de abordar los análisis de nuestras vivencias en los tiempos de crisis.

Consideramos que nada de lo que ha sucedido en nuestro país en los últimos 40 años, ha escapado de aquel momento fundante desarrollado durante la dictadura cívico-militar. Es imposible dar cuenta del Chile de hoy sin establecer como punto de partida el programa de revolución capitalista¹, que se representa en lo que conocemos como el Chile neoliberal.

El neoliberalismo aplicado en Chile ha tenido efectos concretos en educación, en primer lugar se llevó a cabo una privatización exógena, dando apertura a las iniciativas privadas. En segundo lugar, la privatización impuesta vino acompañada de toda una estructura que llevó a considerar al espacio escolar como una extensión más del mercado. Y por último, como efecto de una privatización endógena y del rol evaluador del Estado, se han desarrollado efectos performativos en las escuelas, particularmente en los directivos y en los/as docentes, guiados por la llamada Nueva Gestión Pública (NGP).

Chile un caso de estudio: educación con centralidad del mercado

Desde dicho lugar, nos atrevemos a problematizar nuestras experiencias como docentes de Historia, en momentos en que nuestro transcurrir se ha limitado a ser productivos en un contexto de completa inestabilidad.

1 - Algunos/as autores/as aluden que en Chile se produjeron dos momentos claves durante la dictadura, el primero de ellos fue la contrarrevolución para eliminar cualquier atisbo o posibilidad de resistencia de parte de quienes habían compuesto el proyecto revolucionario de la Unidad Popular liderado por el Presidente Salvador Allende. En un segundo momento, la dictadura procedió a desarrollar su propio programa revolucionario de orientación capitalista neoliberal.

El neoliberalismo implantado en dictadura y administrado en democracia

La mayoría de quienes se dedican a la investigación sobre los sistemas educativos en América Latina, han considerado la experiencia chilena como un caso de estudio único, debido a la profundidad con que hemos aplicado el neoliberalismo en educación (REDONDO, 2015; VERGER; FONDETIVILA; MOSCHETTI, 2017).

Los discursos presentes en las relatorías emanadas desde los organismos internacionales, al mismo tiempo que valoran el experimento de provisión mixta en Chile², reconocen que la radicalización con que fue asumida la competencia no ha mejorado los aprendizajes escolares, menos aún en un sistema caracterizado por una importante segregación socioeconómica (BRUNS; LUQUE, 2004; CAVIERES, 2014).

El origen del modelo de educación presente en Chile se encuentra anclado en nuestra reciente y traumática coyuntura histórica, como fue la dictadura cívico-militar (1973-1989) principalmente en lo que respecta a la institucionalidad. En síntesis, podemos reconocer los siguientes cuatro pilares:

La Constitución Política de la República de 1980

La Constitución Política de la República de 1980 - actualmente vigente, a pesar de las reformas implementadas el 2005 bajo un gobierno de centro izquierda - establece el punto de partida para comprender la centralidad del mercado en el quehacer educacional. En el artículo 19, inciso n° 11, explicita el reconocimiento de la libertad de enseñanza, asunto clave asociado a la protección dada a las diversas iniciativas privadas que permitió constituir un sistema educativo con tres proveedores:

La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional [...]. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (CHILE, 1980a, p. 19).

En este sentido, la libertad de enseñanza se comprende como libertad de iniciativa privada para iniciar un emprendimiento en educación, incluso con fines de lucro, cuestión que quedó garantizada con la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)³, decretada en marzo de 1990.

2 - La provisión mixta en Chile en materia educativa no solo está representada por la tradicional relación entre las escuelas públicas y los colegios privados, sino también por la aparición de un tercer agente como es el sostenedor privado que administra colegios en base a fondos públicos entregados por el Estado a través de la subvención escolar.

3 - Como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles, durante el año 2006 conocida como "La Revolución Pingüina", se derogó la LOCE y en su reemplazo se promulgó el año 2009 la Ley General de Educación (LGE). Ley

La dictadura, en materia educativa, orientada por la ideología neoliberal⁴, se propuso como objetivo inicial que el Estado abandonara su rol de garante del derecho de la educación, siendo desplazada dicha responsabilidad a las familias: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos...” (CHILE, 1980a, p. 18).

Los principios neoliberales se plasmaron en dos políticas públicas en educación: la descentralización de la educación pública y la creación de un sistema de voucher.

La municipalización de la educación pública y la creación de los colegios particulares subvencionados

La descentralización se forjó desde 1982 con la municipalización de las escuelas, que hasta ese momento eran administradas por el Estado. Esta reforma llevó a que las municipalidades actuarán como sostenedores a través de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o bajo la administración de Corporaciones Municipales.

La municipalización de la educación pública no solo significó el traspaso de las instituciones escolares a un nivel de administración descentralizada al interior del Estado para garantizar su eficiencia y eficacia, sino también, apuntó a revertir la concepción de lo que, hasta ese entonces, se conocía como educación pública. Lo anterior queda ejemplificado en el cambio de estatus de los/as trabajadores/as:

Artículo 4° - El personal perteneciente al organismo o entidad del sector público que se haya traspasado o se traspase a la Administración Municipal, y el que posteriormente se contrate para este servicio por la Municipalidad, no será considerado dentro de la dotación fijada para el municipio respectivo. Dicho personal se regirá en todo por las normas laborales, de remuneraciones y de previsión aplicables al sector privado (CHILE, 1980b, p. 1).

Junto al proceso de municipalización se consideró necesario implantar la figura de los sostenedores privados que administraran escuelas con fondos públicos, estas escuelas serán reconocidas como colegios particulares subvencionados. Su creación se justificó bajo la premisa que la competencia traería mejoras en la calidad de la educación (CORVALÁN; GARCÍA-HUIDOBRO, 2015).

estableció algunas limitaciones al lucro y otras regulaciones a las escuelas que reciben fondos públicos.

4 - Se puede explorar las bases argumentativas que sostienen la institucionalidad surgidas en la dictadura en el texto conocido como “El Ladrillo”. En este documento se define que la administración educativa debería descentralizarse, debido a que el Estado es un mal administrador de recursos, debiendo limitarse a “la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y currículum y la obligación de financiar el costo mínimo de cada uno que se estuviere educando” (CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS, S/A, p. 149).

Como consecuencia de los discursos instalados de desprestigio de lo público, tan característico de la agenda comunicacional neoliberal, la matrícula de las escuelas municipales disminuyeron proporcionalmente al aumento de la matrícula de los colegios particulares subvencionados⁵.

El sistema de financiamiento vía voucher

La manera en cómo se financian las escuelas sería el tercer pilar del sistema educativo chileno que llevó a convertirlo en un “cuasi-mercado” (VERGER; FONDET-VILA; MOSCHETTI, 2017). El sistema de financiamiento ha sido caracterizado principalmente por la existencia del voucher al portador, fundamentado en que las familias poseen el derecho de elegir la institución escolar. Se deja de cubrir basalmente las escuelas, dando paso a un financiamiento variable según la matrícula y la asistencia promedio.

Este sistema vino a cambiar el trato preferencial de parte del Estado con las escuelas públicas, llevó a que la competencia por matrículas entre escuelas se instalara con fuerza, con el fin de asegurar su subsistencia o para obtener lucro. Este aspecto demuestra brutalmente que el modelo de mercado es estructurante en el sistema educativo chileno (CORVALÁN; GARCÍA-HUIDOBRO, 2015).

De la existencia de un mercado educativo con oferentes que tiene gastos fijos, versus ingresos variables, dependiente de la libre elección, los mecanismos de comparación adquirirán relevancia como señales de calidad educativa.

Las evaluaciones estandarizadas

El cuarto pilar es la construcción de sentido a través de los datos emanados de las evaluaciones estandarizadas, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la prueba de selección para el ingreso a la educación superior, ya sea a través de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) o la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁶.

Las escuelas se tuvieron que adaptar al juego del libre mercado. Utilizaron la selección de los/as postulantes, que por un lado les permitiera proyectar buenos resultados en las pruebas estandarizadas y por otro lado, incluso si dicha selección no fuera del todo efectiva, de todas maneras le entregaba un sello de exclusividad.

5 - 1981 la escuela pública o municipal representaba 77,98% de la matrícula, mientras que la particular subvencionada un 15,14%, en el 2012 la escuela pública poseía un 38,29% matrícula en contraposición 53,14% del sector particular subvencionado.

6 - La PAA dejó de aplicarse el año 2002 y fue reemplazada por la aplicación de la PSU en Diciembre del 2003 para el proceso de admisión a las universidades del año 2004.

Si bien es cierto que la aplicación de las evaluaciones estandarizadas se venía dando tanto en Chile como en diversas partes del mundo con anterioridad, en nuestro país éstas adquirirán una centralización con orientación de mercado con consecuencias importantes para las comunidades escolares (CONTRERAS; SALINAS, 2015; CAMPOS; GUERRERO, 2016).

Uno de los temas más controversiales en los sistemas educativos con centralidad de mercado, dice relación con la necesidad de contar con estándares que permitan caracterizar lo que se entiende como educación de buena calidad.

El problema surge cuando la calidad es asumida principalmente como el nivel logrado en las evaluaciones estandarizadas, aquello se ha transformado en un elemento clave en el sistema educativo chileno, a pesar de que la literatura que aborda la problemática haya demostrado que no existen evidencias de que mejoren la calidad de los aprendizajes. Más bien, son perjudiciales en sociedades con altos niveles de desigualdad como la chilena (CAVIERES, 2014; CAMPOS; GUERRERO, 2016).

El SIMCE y la PSU han puesto en la discusión pública el tema de la calidad de la escuela, generando juicios negativos sobre las escuelas públicas y correlacionando los resultados con el desempeño de los/as docentes, responsabilizándolos/as sin considerar mayormente los contextos materiales y sociales en los cuales desarrollan sus funciones (QUARESMA; ORELLANA, 2016; ASSAÉL, *et al.*, 2011; REYES, *et al.*, 2010; FIGUEROA; CAVIERES, 2020).

Estas evaluaciones actúan como mecanismos performativos y debido a las políticas públicas en educación aplicadas en las últimas décadas, llevó a que los resultados tuvieran directa relación con la sobrevivencia de las escuelas.

La Nueva Gestión Pública en las escuelas y la reestructuración de la profesión docente

El neoliberalismo chileno en educación no consideró la ausencia del Estado, sino que cambió su rol, de garante del derecho a la educación a evaluador. Lo que se ha tendido a profundizar con la formulación de una serie de leyes aprobadas desde el 2009 a la actualidad, y que condicionan a las comunidades educativas (FALABELLA, 2019; CARRASCO; LUZÓN; LÓPEZ, 2019). Incluso podemos afirmar que se ha profundizado en tiempo de crisis como la pandemia del Covid-19 (SISTO, 2020).

La NGP en el contexto de la crisis sanitaria del Covid-19 llevó a que el Estado en materia educativa refuerce la rendición de cuentas con base en estándares, dejando que la cadena de responsabilización avance desde

el Ministerio de Educación (Mineduc) a las Secretarías Ministeriales, de ésta a los sostenedores, y finalmente dejar a la suerte de las comunidades educativas la forma en cómo dan cuentas del cumplimiento de dichos estándares (SISTO, 2020). La rendición de cuentas se ha instalado en las escuelas chilenas, lo que desacredita la educación comprensiva y restringe el sentido del acto de educar (VILLALOBOS; QUARESMA, 2015; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; CARRASCO; LUZÓN; LÓPEZ, 2019).

La NGP traslada a la escuela la cultura de la empresa privada, donde el gerencialismo es parte sustancial, reforzando la competencia y el emprendimiento, teniendo como principal orientación la producción asociada a los programas de calidad total, aquello ha influido particularmente a las funciones directivas (OLIVEIRA, BARBOSA; CLEMENTINO, 2017). A pesar de la presencia de discursos que hoy pueblan las escuelas chilenas sobre equipos directivos colaborativos o participativos, debido a las políticas públicas que regulan la gestión escolar, guiadas por NGP, se han erguido liderazgos personalistas que tienden a tener más cercanía con modelos autoritarios que democráticos (SISTO, 2018).

Tradicionalmente la profesión docente ha sido considerada un oficio público, por su función estratégica y porque ha estado regulada y financiada por el Estado, es por esto que ha llegado a ser reconocida como una profesión burocrática. Otra discusión largamente extendida cuando se aborda la naturaleza del ejercicio de la docencia dice relación con la tensión entre los elementos vocacionales y los aspectos profesionales. Lo vocacional se presenta desde el voluntarismo, el innatismo, e incluso el desinterés material, al ser considerada como una misión moral, desplazando lo político, lo social y lo económico de nuestro quehacer. En contraposición a esto, la idea de profesión se caracteriza por la elección racional, por recibir un reconocimiento tanto monetario como social, porque el ejercicio no puede ser realizado por otros/as que no posean una formación extensa y una certificación, también se caracteriza por poseer autonomía para el ejercicio de la actividad (TENTI FANFANI, 2007; OLIVEIRA, 2016).

Educar en tiempos de crisis

Desde la implementación de la NGP a fines del siglo XX, se puede comprobar que ésta actúa como un poderoso proceso de construcción de identidades, reestructurando la profesión docente. La reestructuración de la docencia se produce con base en una retórica sobre la necesidad de llevar a cabo una profesionalización para mejorar la calidad de la enseñanza, levantando el objetivo de constituir un “nuevo profesionalismo”. En dicha retórica incluso han integrado sentires presentes en

nuestro movimiento docente, como son la noción de la colectividad, la autonomía y la participación, etc. (OLIVEIRA, 2018). Por ejemplo, la autonomía que se sustenta en este nuevo profesionalismo concibe al/la docente como un ser competitivo derivado de las lógicas del mercado, es por esto que se asocia al individualismo y la responsabilización en torno a ser capaz de resolver problemas y dar cumplimiento a los estándares (POPEKWITZ, 1996; OLIVEIRA, 2016, 2018).

Las crisis recientes en Chile: estallido social de octubre del 2019 y la crisis sanitaria del Covid-19

El modelo neoliberal viene dando muestras de una crisis que se ha profundizado y ha afectado principalmente a los grupos socioeconómicamente excluidos, existiendo una percepción generalizada sobre la injusticia social que actualmente se vive en Chile. En el ámbito educativo el neoliberalismo estableció una serie de condicionantes estructurales que se han traducido en un debilitamiento permanente de las escuelas públicas y la colonización de los espacios escolares por parte de las racionalidades asociadas a la NGP.

Cuando aludimos a las crisis nos referimos a dos momentos coyunturales que están en pleno desarrollo, que si bien responden a causas distintas, están unidos por las condiciones estructurales que restringen la búsqueda de soluciones.

El estallido social de octubre del 2019 marcó un punto de inflexión en el ordenamiento político-social de nuestro país, y a partir de ahí se manifestaron con más fuerza en las calles las demandas que, tras varias décadas, diversos movimientos sociales habían puesto en el debate público, las cuales se enfocan en cuestionar y detener los avances de las políticas neoliberales en diversos ámbitos: la defensa del medio ambiente frente a proyectos extractivistas, la lucha por el derecho de acceso al agua, la búsqueda de un sistema de previsión para una jubilación digna y la necesidad de que el Estado asuma un rol central en garantizar la salud y la educación pública, entre otros.

Si bien el detonante del estallido social fue el aumento del valor del ticket del metro urbano en la capital Santiago, la gran movilización social a nivel nacional responde a una acumulación de injusticias, que se resumía en: “no son 30 pesos, sino 30 años” de postergación y exclusión. En este contexto, la participación de los/as estudiantes fue significativa, ya que, asumieron el rol de actores principales en el desenvolvimiento de las transformaciones históricas, tal como lo fue en otros periodos de movilizaciones. Este conflicto se ha visto profundizado por la brutal represión

implementada por el gobierno de derecha de Sebastián Piñera, con acciones de violencia policial y militar en diversas regiones del país, derivando en la sistemática violación de los Derechos Humanos por parte del Estado chileno. A pesar de lo anterior, las movilizaciones se sostuvieron de forma permanente hasta marzo del 2020, momento en que apareció la segunda crisis que se ha traslapado con la anterior, como es la pandemia mundial del Covid-19 y que vino a poner en mayor evidencia la deshumanización del neoliberalismo en nuestro país.

Estas crisis mostraron una realidad innegable, como es la necesidad de reformular profundamente el modelo neoliberal chileno, cuestión que permanece abierta frente a la posibilidad de llevar a cabo un proceso constituyente que derive en la redacción de una nueva Constitución Política⁷.

Desde el punto de vista educativo en ambas coyunturas se debió modificar el calendario regular de clases. En nuestro establecimiento entre octubre y noviembre del 2019 decidimos no desarrollar clases presenciales para garantizar la seguridad física de nuestras/os estudiantes, debido a la fuerte represión policial y militar presente en calles. De igual forma, durante lo que llevamos de la pandemia del Covid-19, las escuelas de Valparaíso suspendieron sus funciones a partir del lunes 16 de marzo hasta la fecha por determinación del Mineduc.

Las crisis y sus efectos en nuestro quehacer educativo

Si bien la educación municipal viene arrastrando una crisis estructural desde sus inicios, las actuales condiciones coyunturales han venido a exponer la desigualdad presente en el sistema educativo nacional, así como también el hecho de que las orientaciones derivadas de la NGP y la rendición de cuentas forman parte de la cultura escolar, incluso en aquellas comunidades educativas con importantes porcentajes de pobreza y de exclusión socioeconómica como la nuestra. Lo anterior se mixtura con las demandas burocráticas que bajan desde el Mineduc⁸.

La primera problematización presente en nuestra escuela fue analizar la imposición de asumir una “nueva normalidad”, cuestión presente en el discurso del gobierno, el cual ha pretendido en ambos momentos de

7 - Como consecuencia de las movilizaciones los partidos políticos institucionalizados en el Parlamento y el Gobierno acordaron un plebiscito para decidir si se cambia la Constitución, además de la modalidad del proceso constituyente. Originalmente el plebiscito estaba programado para abril del 2020, teniendo que postergarse para octubre del 2020 por la crisis sanitaria Covid-19.

8 - La Dirección Educación General (DEG) del Mineduc solicitó recientemente a las escuelas dar cuenta de lo realizado durante la suspensión de clases a través de planillas estandarizadas enviadas por El Ord 05/572. Disponible en: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2020/06/noti-ce-18062020.pdf>. Acceso em: 18 jun. 2020. No obstante, debido al cuestionamiento de parte del Colegio de Profesores de Chile y otros colectivos de docentes, la propia DEG debió salir a explicar y flexibilizar dicho instructivo del proceder burocrático.

crisis ignorar las condiciones del contexto y evitar decidir sobre la suspensión de las clases. En el caso del estallido social, el profesorado acordó con la Corporación Municipal de Valparaíso la suspensión de clases por seguridad de nuestros/as estudiantes, mientras los/as docentes asistimos a nuestras escuelas para organizarnos en torno a la discusión política que se estaba viviendo, nos integramos territorialmente a los cabildos constituyentes. Al mismo tiempo fuimos preparándonos para abordar algunas estrategias pedagógicas acordes al contexto.

Durante la crisis del Covid-19, ha sido más evidente la importancia de poseer un capital humano que se asocie a la virtualidad de la enseñanza y de los medios materiales para llevar a cabo este tipo de instrucción. Debido a la fuerte presión de funcionarios de la salud, el gremio docente y algunos municipios, el Mineduc debió avanzar en la suspensión de las clases presenciales y en la instauración de un sistema de instrucción *on-line* levantando la página virtual Aprendo en línea, la cual contiene materiales extraídos principalmente de los programas de estudio (MINEDUC, 2020b). La obstinación del Mineduc por reponer la normalidad, llevó a decretar el adelantamiento de las vacaciones de invierno durante las dos últimas semanas de abril a poco de iniciada la modalidad *on-line*, para volver supuestamente a las aulas a principios de mayo, programación que no se pudo cumplir por el contexto sanitario. El “Aprendo en línea” se complementó con la programación de un “canal educativo” de televisión, canal que dista mucho de lo que debería ser una alternativa a la escuela, ya que, en lo concreto corresponde a una programación principalmente de caricaturas animadas con componentes educativos, útiles para los primeros dos años de escolaridad.

En nuestra escuela los momentos de crisis han sido asumidos como instancias para problematizar nuestro quehacer pedagógico, principalmente por la existencia de algunos/as docentes críticos/as que no hemos eludido el conflicto de fondo y hemos puesto en cuestionamiento las lógicas que bajan desde el Mineduc, pasando por los sostenedores, y finalmente al equipo directivo.

Debido a la competencia entre escuelas, así como la presión instalada para demostrar la eficiencia y la eficacia del liderazgo directivo, y frente al fantasma de la pérdida de matrícula y con aquello la baja de plazas laborales, se ha insistido en establecer un horario fijo de sesiones de instrucción de las disciplinas presentes en el programa escolar a través de videollamadas, independiente de que la conectividad de los/as estudiantes, que no supera el 36%, y si somos más exigentes estableciendo la necesidad de contar con equipos autónomos, el acceso bordea el 13%⁹.

9 - Estos datos fueron obtenidos de una encuesta aplicada por el propio equipo directivo a través del área de convivencia escolar a los padres, madres y apoderados/as que fue sociabilizada con los/as docentes.

Aquello ha significado un desgaste para quienes nos hemos resistido a esta lógica de avanzar sin parar.

Al regreso de las vacaciones de invierno y a pesar del escenario expuesto, como una suerte de fetiche desde un accionar gerencial, se ha intentado implementar un horario fijo. Si bien dicho horario era más acotado temporalmente, replicaba la jornada escolar normal, lo que solamente pudo ser detenido por la actitud crítica de parte del profesorado, quienes pusimos como objetivo central el bienestar de la comunidad, intentado resguardar la salud emocional de los/as estudiantes al considerar que dicha medida ponía presiones y angustias innecesarias en las familias en un contexto de absoluta anormalidad como es la pandemia del Covid-19¹⁰. Finalmente, algunos/as docentes concluimos que el establecer actividades sincrónicas fijas en una suerte de horario escolar de “nueva normalidad virtual” solamente respondía a criterios asociados a la rendición de cuentas y las lógicas presentes en la NGP, careciendo de fundamentos pedagógicos contextualizados (SISTO, 2020).

Nuestro accionar como docentes críticos/as se sustenta principalmente en variadas experiencias asociadas a las luchas gremiales sobre la reivindicación de una profesionalidad crítica que permita recuperar la autonomía en la conformación del sentido de nuestro quehacer, así como también el asumir el componente político del educar para, de esta forma, no caer en los discursos meritocráticos y en la competencia individualista que actualmente pueblan nuestras escuelas. Las últimas décadas de movilización social a favor de la democratización de las que hemos sido partícipes junto con nuestras/os estudiantes, nos ha permitido reconocer la potencialidad educativa de las movilizaciones (FREIRE, 2011; CAVIERES; FIGUEROA, 2019; FIGUEROA; CAVIERES, 2020).

Desde esa perspectiva consideramos que el/la docente que asuma el camino de la criticidad no solo debe comprometerse con las movilizaciones que apuntan a lograr una mayor justicia social y una democratización de nuestra sociedad. Sino también, debemos buscar la forma de ser coherente con dichos objetivos a la hora de desenvolvemos en las aulas y en la escuela en general. Razón por lo que es clave repensar la profesión de la docencia desde una perspectiva crítica. Nuestra experiencia como docentes de Historia nos ha llevado a trabajar en las grietas y desde ese lugar debilitar las lógicas neoliberales, por ejemplo en la conformación de un grupo de estudios críticos, la elaboración de jornadas de reflexión, conmemoraciones de efemérides que posean significancia para la democratización

10 - En un instrumento para recolectar datos cualitativos, aplicado por la directiva gremial de nuestro establecimiento, los/as docente expresaron opiniones tales como: La "propuesta pedagógica solo beneficia a una parte de la población, se vuelve excluyente [...] genera ansiedad, estrés y/o frustración por no poder acceder a estos apoyos". "En vez, de fortalecer y buscar la forma de abarcar a quienes están considerablemente en desventaja".

ón y la construcción curricular a través de la creación de un programa de estudios (FIGUEROA, 2019; CASTRO, 2018).

Nuestro quehacer como docentes y el rol de la didáctica de la Historia

Desde nuestro rol como profesores/as de Historia hemos visto que para poder ser coherentes con nuestra criticidad debemos relevar algunos aspectos presentes en la didáctica disciplinaria: la potencialidad de la crisis y el análisis de nuestro presente; basar la enseñanza de la ciudadanía en los principios emanados de la democracia crítica, así como de la inflexibilidad sobre la valoración y el respeto de los Derechos Humanos.

La crisis como fuente de problematización y La Historia del Tiempo Presente

Hace ya algunos años se viene reconociendo que la didáctica de Historia debe superar los relatos y la descripción de los acontecimientos con la presencia de grandes personajes asociados a la élite como constructores de la realidad nacional, así como también, se debe considerar otras experiencias e interpretaciones. Lo que ha dado paso a la necesidad de problematizar los procesos históricos con un enfoque que considere al conocimiento como una construcción y no como una supra realidad. Aquella orientación emanada de la literatura ha estado presente tanto en el currículum como en los programas de estudios que actualmente están en vigencia en nuestro país (PRATS, 2001; AISENBERG; ALDEROQUI, 2001; MINEDUC, 2015, 2019).

No obstante lo anterior, y a pesar de que existen esfuerzos de algunos/as colegas por romper esta lógica, la enseñanza de la Historia a nivel escolar pareciera continuar siendo abordada desde una visión erudita, anclada principalmente al pasado y con una visión utilitarista desde el proyecto político nacional que constituye un relato único y objetivo (ESPINOZA; DE AGUILERA, 2020; GOJMAN, 2001; ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO; SVARZMAN, 2001).

En lo que respecta a nuestra experiencia, no es común que se considere la potencialidad de la crisis y los conflictos actuales como momentos coyunturales a la hora de abordar el acontecer histórico en la escuela, a pesar de que existen experiencias donde se han incorporado los movimientos sociales (CAVIERES, 2015; CAVIERES; FIGUEROA, 2019). El enfoque curricular presenta el transcurrir histórico como un desarrollo permanente en un tiempo lineal, donde el consenso y la estabilidad se asumen como una condición ideal a seguir bajo un modelo de organización republicano con una democracia liberal. En este aspecto, la teoría del consenso tan

propio de la lectura positivista de la Historia considera los movimientos sociales y las crisis como desviaciones del sistema (ESPINOZA; DE AGUILERA, 2020; MINEDUC, 2015, 2019; AISENBERG; ALDEROQUI, 2001).

En contraparte, desde los aspectos derivados de la teoría crítica, se reconocen la crisis y el conflicto como parte sustancial de la transformación histórica. La didáctica de la Historia, desde su propio estatus epistemológico, viene destacando la importancia del conflicto como foco privilegiado para los estudios históricos, lo que nos lleva a la necesidad de explicitar la validez del subjetivismo, o más bien rechazar la visión única de ciencia objetiva del positivismo (AISENBERG; ALDEROQUI, 2001). En este sentido, la crisis que estamos viviendo se pueden transformar en una oportunidad para abordar la complejidad de las temporalidades históricas, la conformación y desenvolvimiento del Estado neoliberal y cómo aquello se tensiona con los objetivos educativos que apelan al ideal de constituir una sociedad democrática y con justicia social.

Si bien las bases curriculares y los programas de estudios nos indican que debemos adentrarnos en la comprensión y en los análisis profundos de la Historia, llevando a que los/as estudiantes ejerciten el método histórico y conecten sus interpretaciones con nuestro presente (MINEDUC, 2015, 2019). Tanto por las prácticas que poseemos en nuestra escuela, como por la escasez de registros sobre experiencias que den cuenta de otras alternativas, es que deducimos que la enseñanza de la Historia, principalmente, se lleva a cabo a partir de un abordaje de un pasado principalmente remoto y poco significativo para los/as estudiantes.

Como consecuencia de la última reforma curricular, se ha relevado la necesidad de abordar el presente, lo que se plasmó concretamente en la formulación de un programa de estudio de profundización para los últimos años de la enseñanza secundaria bajo el título de “Comprensión histórica del presente”, en su fundamentación se destaca que esta asignatura llevará a los/as estudiantes a que analicen y reflexionen sobre los cambios recientes en los ámbitos políticos, económicos y sociales, destacando como los/as ciudadanos/as y diversos grupos políticos, intervienen en la mejora de la sociedad. Y, si bien se espera que haya diversas perspectivas, se cae en la visión tradicional que existiría una realidad externa que debe ser interpretada. A pesar de que establece una distancia entre el objeto de estudio y sujeto, en el programa de estudio se reconoce brevemente que la construcción del conocimiento histórico posee un componente subjetivo, lo que permite relacionarlo epistemológicamente con la Historia del Tiempo Presente (MINEDUC, 2020; FIGALLO; GARCÍA DE CERETTO, 2009).

La Historia del Tiempo Presente, que nos lleva a problematizar la complejidad del tiempo histórico, al reconocer que existe un tiempo en

doble sentido, uno irreversible y otro circular, donde la figura del bucle es lo que mejor lo representa, se le suma el hecho de que el ser partícipes de los acontecimientos se considera una ventaja, aquello demanda una sensibilidad especial, debido a que la vida se desenvuelve en condiciones de desequilibrio y conflicto, encontrándonos con algunos términos no considerados por la visión positiva, como son los conceptos de crisis, conflicto e incertidumbre. Este enfoque ofrece una oportunidad de alta creatividad, aunque también de vértigo, angustia y confusión, como han sido para todos/as quienes hemos sido partícipes de los acontecimientos asociados al estallido social y la crisis sanitaria del Covid-19. Estudiar una crisis, experimentándola, requiere ser consciente de que estamos transitando por un punto de inflexión en la historia (FIGALLO; GARCÍA DE CERETTO, 2009).

Como docentes de Historia consideramos que el tiempo convulsionado que nos ha tocado vivir nos demanda levantar una interpretación crítica de nuestro presente, para lo cual debemos alzar un diálogo interdisciplinario en la escuela. Por ejemplo nuestros/as colegas de lenguaje, de artes visuales y musicales en el contexto de la crisis sanitaria, han llevado a cabo una actividad de levantamiento de bitácoras de experiencias desde diversas perspectivas, trabajo que puede convertirse en una fuente privilegiada a la hora de abordar cómo hemos atravesado estas crisis.

Formación de la ciudadanía: democracia y los Derechos Humanos (DD.HH)

La formación de la ciudadanía en la escuela, presente en nuestras bases curriculares, posee como objetivo central que los/as estudiantes reconozcan la conformación del Estado, la República y la Democracia liberal como el ideal de organización social y política y que de esta forma se proyecten como ciudadanos plenos una vez hayan egresado de la enseñanza secundaria. En este caso la enseñanza de la Historia estaría cumpliendo principalmente una función reproductora, lo que limita el abordar la complejidad de ciertos fenómenos como la democracia al reducirla principalmente a una visión liberal procedimental. No obstante, este aspecto ha sido tensionado por las movilizaciones estudiantiles y las experiencias desarrolladas por las/os estudiantes en nuestra escuela, experimentado una democracia crítica (CAVIERES, FIGUEROA, 2019).

La ciudadanía en el marco de los DD.HH. tiene como característica los elementos teóricos que les permitan a los/as estudiantes sustentar la idea de reconocerse a sí mismos/as y a otros/as como sujetos de derechos y con aquello asumirse como ciudadanos en plenitud. Reconocimiento del Otro individual y colectivo como uno legítimo, valorando y respetando la diversidad desde una perspectiva crítica (MAGENDZO, 2006).

Demandar al Estado el cumplimiento de la normativa que resguarde esos derechos y participar activamente de las distintas instancias de organización democrática que supere la concepción liberal procedimental.

Educar en derechos humanos supone trascender lo meramente verbal, es decir, además de los elementos teóricos, la participación activa y democrática deben ser características de la práctica cotidiana. Superar aquellos análisis que circunscriben la ciudadanía solo a una situación procedimental y establecer un análisis de la realidad desde una perspectiva problematizadora, situada en la historia reciente, en los contextos socio-políticos que vivimos y en aquellas prácticas del ejercicio del poder.

La problematización se constituye como un elemento fundamental en esta perspectiva de educación, dado que los derechos humanos se han constituido en una historia de luchas y conflictos, no han sido producto de planteamientos ideales o de contextos “neutrales”, ni categorías en abstracto. Esto debería motivar el análisis de las disputas de cuotas de poder que han estado en pugna constante, por ejemplo, en nuestra escuela lo abordamos cuando estudiamos el reconocimiento de derechos civiles y políticos de las mujeres y la existencia de la tensión entre los ideales de libertad e igualdad; o en el caso de la falta de acceso al agua en la zona interior de la región de Valparaíso, por la minería y la agroindustria, las contradicciones presentes entre el bien común y los intereses individuales o entre el desarrollo económico y el desarrollo sustentable (MAGENDZO, 2006).

Es por esto, que la educación en DD.HH. establece una relación con la construcción de un conocimiento emancipador y transformador, comprometido con la justicia social. Si pretende ser significativa necesariamente debe considerar las tensiones y tratar temas controvertidos presentes en la sociedad. Se puede cuestionar críticamente, por ejemplo, las contradicciones que existen entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y el contexto de pobreza y desigualdad que ha generado la imposición del neoliberalismo, y que se visibilizó a partir del estallido social y la pandemia del Covid-19 en Chile. Debería poder establecerse una praxis que contenga: los conocimientos, las vivencias y el ejercicio de los DD.HH.

Este proceso supone además, que se reconfigure una nueva relación pedagógica y una reformulación identitaria - tanto en los/as docentes, como en los/as estudiantes con base en una relación que permita el aprendizaje mutuo - y que ciertas prácticas y concepciones propias de la cultura escolar se trastocuen. Se necesitan ciertas condiciones en donde el clima educativo esté alejado de relaciones rígidas y autoritarias, y exista una apertura al diálogo y la comunicación, y en donde los/as estudiantes sean considerados/as:

como interlocutores activos en una educación para la democracia participativa, lo cual implica entre otras cosas tener confianza en sus capacidades de participar individual y colectivamente en la organización de la vida de la clase y de la escuela, considerar realmente sus palabras y sus propuestas, poner en práctica estructuras de expresión y de mediación, y saber delegar responsabilidades en ellos (PAGÈS, 2012, p. 207).

Lo cual debería potenciar y fortalecer en los/as estudiantes habilidades para identificar, analizar y evaluar posibles soluciones a las problemáticas sociales actuales (pobreza, democracias frágiles, situaciones de violencia y discriminación hacia mujeres, indígenas, comunidad LGTB+, migrantes, afrodescendientes) siendo éstas acordes con los principios de los DD.HH.

En nuestra escuela hemos desarrollado actividades que tienden a problematizar estas cuestiones: un grupo compuesto por profesoras y estudiantes organizamos los “Encuentros de sexualidad y feminismo en la escuela”, cuyo objetivo fue problematizar las estructuras patriarcales que derivan en prácticas y relaciones sexistas dentro de la escuela, estereotipos de género y educar en Derechos sexuales y reproductivos. Otra actividad organizada fueron las Jornadas Latinoamericanas de Arte, Ciencias y Humanidades cuyo objetivo es relevar la construcción del conocimiento desde la interdisciplinariedad y desde nuestra realidad cultural e identitaria latinoamericana.

En síntesis, educar en DD.HH. supone vincular su estudio a los problemas que aquejan a la sociedad, buscar las raíces de las injusticias, discutir esos problemas e imaginar alternativas desde la búsqueda de justicia social y el activismo social, lo cual finalmente contribuye a consolidar la democracia.

Consideraciones finales

Desde nuestras experiencias podemos verificar que el quehacer de la docencia en tiempos de neoliberalismo, y particularmente en contexto de crisis, ha profundizado la responsabilización, el sacrificio individual y la competencia, con base en la necesidad de desarrollar una performance para un observador externo. Además, es importante destacar que nuestra responsabilidad no se limita a nuestra disciplina, sino también, a una serie de demandas sociales, particularmente entre quienes ejercemos la docencia en escuelas con importantes porcentajes de pobreza.

Podríamos, finalmente, recomendar que la formación inicial debería incluir el desarrollo de capacidades para llevar cabo procesos de instrucción virtual; sin embargo, consideramos más relevante que se hagan cargo de formar críticamente a los/as docentes, no solo desde el ejercicio intelectual de la crítica, sino considerar la necesidad de formar educadores/as políticamente comprometidos/as con el desarrollo

de un profesionalismo crítico que tenga como objetivo constituir una escuela democrática para la justicia social.

La didáctica disciplinaria debe ser un medio por el cual se expresan las lecturas críticas de nuestra realidad. Es por esto, que distintamente de como suele suceder en el ejercicio de la enseñanza de la Historia a nivel escolar, consideramos que nuestro quehacer se debe enfocar en analizar críticamente nuestro presente desde una mirada hacia nuestro pasado reciente. Lo anterior tiene consecuencias concretas desde el abordaje y valoración de los ejes temáticos, a cuestiones derechamente didácticas y metodológicas.

Referencias

AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós. 2001.

ASSAÉL, J. *et. al.* La Empresa Educativa Chilena. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun. 2011.

BRUNS, B; LUQUE, J. **Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Serie del Foro Sobre Desarrollo de América Latina. Banco Mundial. Washington, DC: 2004.

CAMPOS, J.; GUERRERO, P. Efectos Indeseados de la Medición de la Calidad Educativa en Chile. La Respuesta de la Sociedad Civil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 36, n. 100, p. 355-374, set.-dez. 2016.

CARRASCO, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos**, XLV, n. 2, p.121-139, 2019.

CASTRO, A. Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. **Trenzar**, v. 1, n. 1, 2018, p. 74-79.

CAVIERES, E. Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 67, p. 1311-1334, 2015.

CAVIERES, E.; FIGUEROA, V. Urban High School Students' Experiences of Participation as a Counterstory Constellation to Institutional and Policy Guidelines in Chile. **Urban Education**, **SAGE Journals**. First Published July 4, 2019.

CAVIERES, E. La calidad como parte del problema. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 59 out./dez. 2014.

CHILE. **Constitución Política de la República de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 1980.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley 1**; Decreto con Fuerza de Ley 1-3063. Título: Reglamenta Aplicación del Inciso Segundo del Artículo 38° del Decreto Ley n° 3.063, de 1979 (Proceso de municipalización). Biblioteca del Congreso Nacional. 1980b.

CONTRERAS, P.; SALINAS, I. La impertinencia pedagógica de la estandarización. **Tarea**, Lima, Perú, v. 89, p. 46-52, out. 2015.

CORVALÁN, J.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. **Cuaderno de Educación**, n. 66, junio, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. 2015.

ESPINOZA, P.; DE AGUILERA, M. Nacionalismo y Narrativas Nacionales en Libro de Texto de Enseñanza Secundaria de Historia de Chile. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, n. 14, v. 1, p. 127-142, 2020.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, n. 42, v. 2, p. 395-413, 2016.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, p. 1-23, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

FIGALLO, B.; GARCÍA DE CERETTO, J. **La Historia del Tiempo Presente**. Historia y epistemología en territorios complejos. Buenos Aires: Serie Pensamiento histórico, n. 2. Dunken, 2009.

FIGUEROA, V.; CAVIERES, E. Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 1, n. 3. p.166-188, jan./jun.2020. ISSN 2675-181X.

FIGUEROA, V. Nuestra Latinoamérica: Reflexión sobre una experiencia en un Liceo de Valparaíso. Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, Año 17, n. 22, p. 98-122., 2019.

GOJMAN, S. "La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro". En: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2001.

MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos**. Un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MINEDUC. Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2015.

MINEDUC. Bases Curriculares 3° y 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2019.

MINEDUC. Currículum Nacional. Aprendo en Línea. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/estudiante/621/w3-propertyname-822.html>. Recuperado el: 10 jun. 2020b.

MINEDUC. Programa de Estudio de Comprensión Histórica del Presente – 3° o 4° medio. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, 2020.

OLIVEIRA, D. A reestruturação da Profissão Docente no Contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, D; BARBOSA, A; CLEMENTINO, A. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 33, n. 3. p. 707-728, Sept/Dez. 2017.

OLIVEIRA, D. “Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana”. *En: VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. 2016.

ORRADRE DE LÓPEZ PICASSO, A.; SVARZMAN, J. “¿Qué se enseña y que se aprende en Historia?”. *En: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (comp.). Didáctica de las Ciencias Sociales.* Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PAGÈS, J. Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. especial, p. 203-228, 2012.

POPKEWITZ, T. “El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil”. *En: PEREYRA, M. et.al. Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A., 1996.

PRATS, J. **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora.** Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001.

- QUARESMA, L.; ORELLANA, V. El Accountability y su Impacto en la Labor Docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 316-338, maio/ago. 2016.
- REDONDO, J. *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- REYES, L. *et. al.* Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, Santiago de Chile: Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, v. 9, n. 27, p. 269-292. 2010.
- SISTO, V. La Escuela Abandonada a Evaluaciones y Estándares, Confinada en el Managerialismo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, En prensa. 2020.
- SISTO, V. Managerialismo, Autoritarismo y la Lucha por el Alma de la Gestión: El Caso de las Últimas Reformas en Políticas de Dirección Escolar en Chile. *Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 141-156, set./dez. 2018.
- TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.
- VERGER, A; FONDET VILA, C; MOSCHETTI, M. La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. *Informe de la Internacional de la Educación*. 2017.
- VILLALOBOS, C; QUARESMA M. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, v. 22, n. 69, p. 63-84, 2015.

4

Alfabetizando o olhar geográfico: análise de paisagens na formação de professores do curso de Pedagogia da UEMG/IBIRITÉ

Luisa Teixeira Andrade
Débora Cristina Leão Silva
Fabiana Andreata Raymundo

A pesquisadora e educadora Magda Soares chama atenção para a necessidade de mudança de perspectiva no que diz respeito aos fundamentos das práticas pedagógicas na educação básica.

Em sua palavras:

Todos os educadores que trabalham com leitura e escrita são responsáveis pelo letramento, mesmo os professores das disciplinas de Geografia, Matemática e Ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área (SOARES, 2003, p. 3).

Desde 2017, no contexto da disciplina de Conteúdos Metodológicos e Curriculares de Geografia II (CMC de Geografia II) do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Unidade Ibitirite, é realizado, no início do semestre, diagnóstico sobre as concepções e experiências dos(as) alunos(as) graduandos(as) a respeito da disciplina. A memória espontânea de futuros(as) professores(as) / pedagogos(as) indica a permanência de práticas canônicas pautadas na enumeração de dados geográficos sobre espaços fragmentados, em geral a partir de questões desconexas, isoladas no interior de si mesmas. Ademais, o discurso discente insiste na falta de sentido de sua escolarização em geografia para suas vidas e no decorrente esquecimento do que foi “transmitido”.

Se essas práticas pedagógicas de ensino de geografia centradas na memorização ainda encontram eco nas várias salas de aula da edu-

cação básica e se essas práticas não são capazes de habilitar alunos(as) graduandos(as) a fazer leituras do mundo por meio das leituras do espaço, interessa-nos problematizar os fundamentos teórico-metodológicos que devem guiar as práticas de ensino de geografia na formação de professores.

Nesse sentido, defendemos, com base em alguns autores como Soares (2003), Callai (2005) e Cavalcanti (2012) que a formação de professores para ensinar Geografia na Educação Básica deve fundamentar-se teórico e metodologicamente na perspectiva da alfabetização e do letramento geográfico. Essa perspectiva representa um deslocamento importante entre a tradicional fragmentação dos conteúdos geográficos em geografia humana e física para uma construção contextualizada que permite a análise geográfica. O foco passa a ser o desenvolvimento da capacidade de ler o espaço, de saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam, construindo um novo olhar sobre o espaço em suas múltiplas dimensões naturais, sociais, políticas e culturais.

Essa perspectiva está em sintonia com a proposta presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia na educação básica. Um dos pressupostos fundantes desta base para essa área do conhecimento é a construção do raciocínio geográfico e a metodologia investigativa. O documento destaca que nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental,

os saberes da Geografia em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, concorrem para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, que permitem atribuir sentidos para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer (BNCC, 2016, p. 369).

Assim, a BNCC (2016) para essa área de conhecimento postula que os princípios do raciocínio geográfico criam oportunidades para a compreensão do mundo, isto é, das ações de diversas sociedades e regiões que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento científico.

No entanto, pesquisadores das diversas áreas de ensino, entre os quais podemos citar Abud (2013), Azevedo (2010), Caimi (2006), mostram como, muitas vezes, professores não especialistas dominam muito bem os discursos sobre os objetivos e métodos do ensino das várias disciplinas escolares, porém, têm pouco conhecimento quanto ao conteúdo a ser ensinado. Nos cursos de Pedagogia, os professores recebem uma formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de carga horária destinada às disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia e/ou Didática da Geografia (entre 60 e 180 horas) (ABUD, 2013), pode-se considerar que o conhecimento geográfico de que o professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, não

raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social. Assim, os professores que não tiveram formação epistemológica no campo de conhecimento, que não desenvolveram reflexões próprias do campo em sua formação inicial, tendem a reproduzir jargões pedagógicos e clichês que não garantem uma formação de qualidade; bem como a repetir as práticas pedagógicas de que foram “vítimas” durante todo o seu processo de escolarização, perpetuando o ensino de Geografia canônico reduzido à memorização de dados geográficos isolados do mundo da vida. Assim, ao não fazer uma reflexão epistemológica do campo da Geografia não se desenvolvem formas de pensar geograficamente. Verifica-se, portanto, um distanciamento por professores da educação infantil e das séries iniciais da geografia científica e uma aproximação da Geografia do senso comum e da mídia que não produzem pensamento crítico.

Não é raro os alunos, no contexto das disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia e/ou Didática da Geografia dos cursos de pedagogia e normal superior, reivindicarem receitas e soluções prontas para suas aulas de Geografia, negligenciando, muitas vezes, a construção teórica e epistemológica necessária para a atuação como professor de Geografia seja ele especialista ou não.

Defendendo a premissa de que é importante explorar no curso de formação de professores de pedagogia as bases epistemológicas no campo de conhecimento da geografia, desenvolvemos, no interior do curso de Pedagogia da UEMG - Unidade Ibirité, um trabalho que teve como objetivo o desenvolvimento da alfabetização e do letramento geográfico dos(as) alunos(as) graduandos(as). Esse trabalho será descrito nos itens a seguir de modo a compartilhar práticas pedagógicas de educação superior que visam ao desenvolvimento do letramento e do raciocínio geográfico. Não obstante, antes dessa análise, delinearemos características centrais que configuram o conhecimento geográfico e seu modo de pensar.

Alfabetização e letramento geográfico

Ler o mundo vai muito além da leitura das palavras, é fazer a leitura do mundo da vida construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

A pesquisadora Helena Callai sugere que a leitura de textos de natureza geográfica requer a capacidade de ler o espaço, de saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o

resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza. Ler o espaço significa compreender: as relações entre sociedade e natureza; os fenômenos sociais, culturais e naturais; a linguagem cartográfica que traduzirá as observações abstratas em representações das realidades mais concretas, as camadas de tempo visíveis e invisíveis; entre outras. Por meio da leitura espacial desencadeia-se o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2005). Ler o espaço geográfico também requer se apropriar da Linguagem social da Geografia que está permeada por categorias fundantes (lugar, paisagem, território) e conceitos que são pré-requisitos para a análise do fenômeno do ponto de percepção geográfico, quais sejam, clima, vegetação, relevo, hidrográfica, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), taxa de mortalidade/natalidade, Produto Interno Bruto (PIB), escala, entre muitos outros.

Além disso, ler o espaço em sua complexidade traz consigo implicações políticas. Para Milton Santos (1998), cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Essa força resulta de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço e, sobretudo, do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. Santos (2000) postula que o processo de globalização produziu usos do espaço a serviço do grande capital a partir dos interesses das grandes empresas multinacionais. Em contrapartida, ele traz a “força do lugar” como forma de resistência ao fenômeno. Segundo ele, as ideias universais só se concretizam nos lugares, e não no global, no geral. Se cada lugar tem sua história, seus homens e suas capacidades de se organizar e de pensar alternativas para si, os homens podem não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e agir conforme seus interesses. O lugar, nessa perspectiva, ganha o papel de contrapor-se ao movimento de homogeneização produzido pela mídia e pelas ações concretas das grandes empresas. Desse modo, se os lugares podem se associar verticalmente a serviço do grande capital, eles também pode unir-se horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, regionais. À medida que se reconhece o lugar como parte de nossa vida, de nossa identidade constrói-se laços de pertencimento e de solidariedade de modo que se possa agir sobre o lugar de acordo com os interesses dos grupos que nele habitam e não apenas

servir a interesses externos. Nesse sentido, o letramento geográfico ganha força de transformação social.

Metodologicamente, uma das implicações dessa perspectiva teórica consiste em aproximar os alunos do ofício do geógrafo e, por sua vez, engajá-los nos processos de pesquisa e análise geográfica. O acesso aos procedimentos de produção do conhecimento geográfico, possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível considerá-lo no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida. Assim, por meio da pesquisa, da investigação criam-se oportunidades para que alunos construam entendimentos e compreensões sobre o espaço, desenvolvendo modos próprios do pensar geograficamente e se orientar no mundo. Nessa medida, eles ganham ferramentas para colocar em perspectiva o mundo social em que vivem como possibilidade, sem o que não é possível pensar em uma cidadania ativa. A **Figura 1** sintetiza elementos constituintes da alfabetização e letramento geográfico.

Figura 1 - Elementos constituintes da alfabetização e letramento geográfico



Fonte: Elaborado pelos autores.

Alfabetizando o olhar geográfico

Durante o primeiro semestre do ano de 2019, no contexto da disciplina Conteúdos Metodológicos e Curriculares de Geografia II (CMC de Geografia II) do curso de Pedagogia da UEMG - unidade de Ibitité/MG, os alunos foram convidados a escolher alguma paisagem (uma rua, um bairro, um parque, uma praça, uma cidade, um edifício...) que fosse carregada de simbolismos de suas experiências de vida e com a qual nutriam relação de

afeto; qualquer paisagem que evocasse boas lembranças, aconchego, bem-estar. Na definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia (PCN, 1997), a categoria paisagem tem um caráter específico para a geografia e é “definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente” (BRASIL, 1997, p. 11.). Valendo-se desse conceito de paisagem, os alunos deveriam percorrer o roteiro a seguir:

Quadro 1 - Roteiro de análise da paisagem

Roteiro de Análise da Paisagem
Paisagem escolhida:
1. Paisagem como “lugar”;
2. Mudanças e permanências por que passou a paisagem;
3. Camadas de tempo presentes;
4. Marcas de outros espaços;
5. Fenômenos sociais, culturais e ambientais da paisagem;
6. Relação homem-natureza;
7. Apropriações do espaço ao longo do tempo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em “Paisagem como ‘lugar’” eles teriam que justificar suas escolhas a partir de suas experiências de vida com a paisagem. No item 2, atrelado ao item 3 (Camadas de tempo presentes), era preciso fazer um estudo histórico da paisagem com vistas a reconhecer os distintos “retratos” que a paisagem já teve e apontar e compreender suas continuidades e rupturas. Em “marcas de outros espaços”, os alunos teriam que identificar influências de outros espaços inscritos na materialidade da paisagem, sejam nas práticas culturais, sejam nos estilos arquitetônicos, sejam nas áreas comerciais, etc. O item 5, atrelado ao item 6 (Relação Homem-Natureza), requeria certo rompimento com a perspectiva de ensino que tradicionalmente separou a geografia física da geografia humana para realizar uma análise que integrasse as relações homem-natureza bem como, os Fenômenos sociais, culturais e ambientais da paisagem partindo do pressuposto de que eles se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Por fim, em “Apropriações do espaço ao longo do tempo” os alunos teriam que descortinar os

diferentes usos do espaço, isto é, investigar as diferentes práticas culturais protagonizadas pelos habitantes do lugar ao longo do tempo.

Foi solicitado que os discentes entregassem um trabalho escrito e uma apresentação individual de cinco minutos utilizando das linguagens, materiais e/ou recursos que julgassem adequados. A turma aceitou o desafio com um misto de receio e entusiasmo já que, acostumados a um ensino de geografia livresco, decorativo e com poucas conexões com o mundo de suas vidas, o trabalho não lhes pareceu familiar.

Destrinchar cada uma dessas categorias do roteiro significou realizar uma análise densa da paisagem. Partimos do suposto que a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de alfabetizar o olhar dos alunos geograficamente por meio da investigação da história do espaço considerado, quer dizer, da história das pessoas que ali vivem. Segundo Callai (2005):

O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza, desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis. Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos (CALLAI, 2005, p. 238).

Não obstante, além dos elementos que tal “retrato” revela buscamos identificar igualmente aqueles elementos invisíveis, muitas vezes soterrados pela marcha do progresso, isto é, as camadas de tempo, de experiências por que passaram as paisagens que muitas vezes não estão mais presentes na materialidade do espaço.

Para analisar como os alunos desenvolveram a capacidade de ler não só a aparência das paisagens, mas os significados que elas expressam, construindo um novo olhar sobre o espaço em suas múltiplas dimensões naturais, sociais, políticas, históricas e culturais, selecionamos dois trabalhos: Paisagem 1: Rua Mateus Leme, por Fabiana Andreata; e Paisagem 2: Estaçãozinha dos Saberes, por Débora Leão. A análise desses trabalhos encontra-se nos itens a seguir.

A partida - o processo de escolha e o percurso metodológico

Paisagem 1: Rua Mateus Leme por Fabiana Andreata

Conforme exposto, a análise geográfica de uma paisagem foi proposta à turma do 6º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG

- Unidade Ibirité/MG, no primeiro semestre de 2019, como atividade para a disciplina de Conteúdos Metodológicos e Curriculares de Geografia II (CMC de Geografia II). A realização da atividade mostrou-se extremamente desafiadora, pois além da escolha da paisagem e do adensamento teórico necessário, foi preciso também encontrar fontes sobre a paisagem escolhida, nem sempre de fácil acesso.

Inicialmente a paisagem escolhida para análise foi o Conjunto Habitacional Fonte Grande, onde moro desde nascida, localizado em bairro de mesmo nome, e que à época de sua fundação tinha como característica a padronização de suas unidades habitacionais. Assim, o fato de ainda morar no mesmo lugar e o padrão das construções, mesmo que este padrão tenha se esvaído ao longo do tempo, além da relação afetiva com lugar, foram os fatores determinantes para a escolha desta paisagem.

Após a escolha, iniciei a busca por registros sobre a história de sua “fundação”. Foi realizada uma visita à Secretaria de Cultura de Contagem, porém, devido à pane no sistema, não foi possível acessar os arquivos relacionados ao “Fonte Grande” pois passavam por um processo de recuperação. A busca na internet, outra estratégia utilizada, não foi satisfatória pois as informações encontradas eram insuficientes e deixavam grandes lacunas temporais. O que de robusto encontrei no Portal da Prefeitura de Contagem foi a planta baixa do referido conjunto.

Em uma última tentativa, solicitei, sem sucesso, em redes sociais, fotos antigas que pudessem revelar camadas de tempo e transformações do bairro. Estes contratemplos fizeram com que eu fizesse um recorte da paisagem, mas sem perder de vista o intuito principal, que é a análise do bairro. Assim, ao fazer uma reflexão aprofundada e na tentativa de trazer dimensão e materialidade às rupturas e continuidades do espaço escolhido, parti para a análise da paisagem da rua em que moro a partir da planta baixa encontrada. Busquei ampliar o olhar e traçar paralelos com o bairro.

Paisagem como “lugar”

Quando estamos inseridos num lugar, muitas vezes por questões cotidianas, não percebemos as pequenas mudanças que ocorrem diariamente naquela paisagem. Assim, o processo de análise da paisagem exigiu um exercício de deslocamento, de colocar-se do lado de fora de uma paisagem já naturalizada pelos anos nela vividos e pela relação afetiva com ela e por ela construída.

Ao analisar geograficamente a rua, de forma isolada, mesmo com todas as reformas, pavimentação da via pública, e chegada de novos moradores, pode-se notar que as transformações foram pequenas. Porém, quando

analisamos o bairro como um todo, podemos observar grandes transformações, sendo as mais significativas a canalização do córrego que fica na rua de baixo e a implantação da Avenida Prefeito Gil Diniz.

Antes desta canalização, embora as casas já possuíssem rede de esgoto, o córrego corria a céu aberto e havia proliferação de roedores e animais peçonhentos. Depois de sua inauguração, o bairro começou a sofrer um processo de verticalização e novas apropriações. Com isso, além da valorização imobiliária, os moradores apropriaram-se da avenida para a prática de caminhada e outras atividades físicas. Outro movimento nessa mesma avenida foi a criação da vida noturna do bairro (que antes era exclusivamente residencial) com vários bares e restaurantes.

Assim sendo, a análise possibilitou articulações entre o local e o global, visto que a paisagem da rua analisada de forma isolada pouco mudou ou interferiu na infraestrutura do bairro e/ou na vida dos moradores, porém quando fitamos o contexto do bairro como um todo fica evidenciada como a canalização de uma avenida contribuiu para a transformação de um espaço e de seu entorno.

Isto posto, do encontro da planta do lugar onde moro ao percurso da análise das imagens, muitas provocações afloraram; e num exercício de reflexão, coloquei-me a pensar na falta de estrutura das comunidades periféricas, onde praticamente tudo é precário, na importância do planejamento urbano, e como a ausência e/ou presença deste atua fazendo com que privilégios se travistam de direitos, justamente porque a maioria da população não tem acesso à habitação digna, saneamento básico, pavimentação, etc. Porém, em contrapartida, identifiquei que a presença de práticas culturais nesses lugares de privilégios não tem a evidência e a importância que estas costumam ter em comunidades, onde tradição e saberes comunitários são repassados. A verticalização contribuiu para o distanciamento dos costumes e das identidades locais, fato que incorre na diminuição da “força do lugar” e no enfraquecimento dos laços de pertencimento. A ausência ou pouca evidência de práticas culturais nesses locais revelam como o processo de homogeneização produzido pela ação concreta das grandes empresas enfraquece identidades locais, costumes e saberes comunitários.

Considerações sobre o trabalho

Como percurso formativo docente, o processo de construção e análise da paisagem evidenciou a importância da capacidade de abstração para o processo de alfabetização geográfica, pois é através dela que se dá o deslocamento necessário para ampliar visão e compreender as transformações sociohistóricas de determinada paisagem. Traçando um paralelo

entre o ensino da Geografia de forma tradicional, ao qual fui apresentada à época de minha escolarização, ou seja, aquele conteudista e livresco cujo enfoque estava em elencar dados geográficos, é possível notar que este, embora lentamente, tem perdido espaço para dar lugar à alfabetização e letramento geográfico. A geografia é uma grandeza multiescalar e isso faz com que seus conceitos, apesar de distintos, sejam indissociáveis, fato que faz daquela um componente curricular extremamente significativo. Desta forma, o mundo de vida, ou seja, o espaço geográfico complexo, somente será compreendido se for experimentado.

Perceber e analisar, geograficamente, a paisagem e identificar transformações e, conseqüentemente, as camadas de tempo, fez com que aquela se revelasse como um importante elemento formativo, pois o deslocamento necessário para a realização do exercício oportunizou pensar criticamente a paisagem e seu entorno. Tal movimento provocou uma nova apropriação estimulada pela desnaturalização desta paisagem e o reforço da relação afetiva e das ligações de pertencimento com a mesma. Desta forma, a identificação e pertencimento atuaram como aspectos caracterizantes e cooperadores na construção do pensamento crítico necessário para rever a paisagem, enxergá-la como uma categoria de análise, e tomar consciência do lugar que ocupo e de como posso nele agir.

A proposta de análise da paisagem foi um importante instrumento para ampliação do entendimento de conceitos geográficos, como lugar, espaço, etc. e das dimensões que estes conceitos podem atingir. Mais que um indivíduo pertencente a uma espécie, é necessário reconhecer-se como sujeito e cidadão, portanto, produtor de cultura e detentor de direitos e deveres. A formação cidadã está imbricada ao conhecimento de si e do lugar onde se vive e na atuação ou não para melhoria daquele lugar.

Paisagem 2: Estaçãozinha dos Saberes por Débora Leão

Mudei-me para Ibirité, cidade situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em 2015, a fim de tentar ingresso no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica da UEMG em Ibirité. Como não tinha parentes e nem amigos na cidade, foi o local da Estação Ferroviária de Ibirité que se tornou propício para o meu lazer e bem-estar na cidade.

Contexto histórico

A vida não era fácil na época da construção da linha (1914-1917): “Morei a princípio em rancho de pau a pique, às margens do Paraopeba, junto à Cachoeira do Salto. Depois melhor me instalei, linha abaixo. Primeiro no antigo e belicoso São Gonçalo da Ponte (Belo Vale), mais tarde no pacífico Aranha (Melo Franco) e

finalmente na quase deserta Várzea da Pantana (Ibirité). (Tínhamos direito a proventos [...] e auxílio para aquisição de montaria [...] e um trabalhador para cuidar do animal e dele fiz, quanto a meu caso, o meu guarda-costas, naquelas brenhas pouco amistosas e em geral refratárias à passagem da linha [...]) (Relato de Victor Figueira de Freitas, um dos trabalhadores da época da construção da linha que deu origem ao distrito de Ibirité. Depoimento sem data de uma impressão que se encontra na Estação com o Título Estações Ferroviária do Brasil).

As obras para a construção da Estrada de Ferro Central do Brasil, do Ramal de Paraopeba, iniciaram-se no ano de 1910 em virtude das demandas das diversas regiões mineradoras presentes no estado de Minas Gerais. Foi projetada uma linha para transporte ferroviário pelo Vale do Paraopeba em ligação ao centro da cidade de Congonhas e indo ao encontro com a linha central, situada no centro da cidade de Belo Horizonte. Este processo trouxe grande expansão populacional para estes centros e para os demais distritos (como eram denominados nessa época) trazendo a necessidade da construção de pequenas estações.

Mesmo que no distrito de Ibirité esse crescimento tenha ocorrido de forma mais lenta, conforme Relato de Victor Figueira de Freitas, a população, que anteriormente era apenas formada por descendentes de sesmeiros e escravos, passou a incluir grande parte de estrangeiros que vieram para a construção da Estrada de Ferro e que acabaram por permanecer na região.

A Estação Ferroviária de Ibirité foi estabelecida em 20 de junho de 1917 e trouxe consigo grande progresso econômico para a região, antes sustido com atividades como agricultura, pecuária e atividades primárias. A população que até então vivia alastrada e não possuía um centro urbano definido, passou a se organizar de forma sistemática.

A importância da Estação implicou no desenvolvimento econômico e social da atual cidade, pois, após a implantação da linha ferroviária várias empresas se instalaram nas imediações, gerando emprego e renda para a região. O centro da cidade foi criado próximo à Estaçãozinha, com a construção da Prefeitura (1963) e da Igreja Matriz da cidade (1960), com o crescimento do Centro Comercial, e o Fórum (1990); o que confirma a importância deste patrimônio para o município.

A Estação ferroviária de Ibirité foi reformada no ano de 2009 e recentemente pintada. Consta na prefeitura da cidade um projeto para que se torne a Casa de Cultura de Ibirité, mas ainda não existe nenhum parecer a respeito.

Usos do espaço na Atualidade

Uma rua movimentada, ora possuidora de muitos carros, ônibus coletivos e escolares, ora com um silêncio que esfria a alma. Uma praça com

uma casinha no meio, que recebe gente de gravata e gente de chinelos e pés cansados. Pessoas de várias etnias, religiões e classes, sem distinção, sobretudo gente feliz. A estação de Ibirité trouxe muito progresso para a cidade, em seu entorno houve grande crescimento populacional, comercial atraindo estabelecimentos públicos e privados como empresas, escolas, inclusive o Tribunal de Justiça; bem como obras de pavimentação e, conseqüentemente, aumento da mobilidade urbana. Contudo, observa-se: a mata do entorno está intacta! Próximo à estação existe uma serrinha que permanece protegida, o que fornece ao local ar fresco e clima de cidade do interior.

Muitas pessoas passam a trabalho, outras a passeio e trazem consigo seus animais. Tem gente que só frequenta o local para respirar o ar do pé da serrinha e ver a vista. De manhã, uma academia ao ar livre; à tarde, um baile que mostra seus sapatos lustrosos e suas saias feitas de fita girando ao embalo de uma sanfona. Em meio às notas musicais, são identificados até paqueras e olhares curiosos de gente que já amou muita gente e que deseja novamente uma companhia para conversar e, quem sabe, paquerar.

Quando chega a noite, tem-se um espaço destinado ao desenvolvimento e apresentações culturais e práticas de esportes. Vê-se cordas de diversas cores girando em torno de si, em uma luta simbólica e histórica que traz cura e libertação de gerações, que transmite alegria e propaga cultura, união, disciplina, entre muitos outros atributos. Aquelas pessoas são felizes, pois estão sempre a sorrir, dentro de suas roupas brancas meio amareladas.

Tive a oportunidade de visitar este local em vários dias e horários alternados e, confesso, que não sabia da abundância e diversidade de práticas culturais que havia próximo ao local que residia. Um bairro populoso e tranquilo com construções bem estruturadas, algumas muito simples e bem antigas, principalmente as de esquina. Casinhas de telhas velhas e janelas de madeira, com muros baixos, e algumas construções que nem muros possuem, onde as paredes das casas e as janelas envelhecidas são a própria divisão entre os olhares, os corpos e a rua.

Em um dos dias de observação, ao chegar na praça, precisamente às 7 horas, deparei com pessoas realizando atividades físicas, em sua maioria mulheres. Havia cerca de 50 fazendo aulas de ginástica ao ritmo de uma caixa de som e sob comando de uma animada professora de meia idade. Estas pessoas fazem parte do grupo de ginástica Vida Saudável e se reúnem três dias por semana na Praça da Estação para realizar atividades físicas. Ao entrevistar algumas mulheres que participavam do grupo, pude perceber a importância que tais atividades têm em suas vidas como a elevação da autoestima e a sociabilização. Fizeram questão de mencionar outras atividades que realizam através do grupo de ginástica, entre as quais, a participação em eventos de corrida de rua e projetos de dança. E enfatiza-

ram a participação em diversos eventos como no 38° Encontro Nacional da Feliz Idade realizado em Olímpia/SP no mês de maio do ano retrasado, além de várias outras viagens que realizam juntas ao longo do ano. Essas mulheres participantes do grupo de ginástica Vida Saudável, possuem entre 25 e 70 anos, e desenvolvem suas atividades juntas, cada uma no seu ritmo, conforme sua disposição. Algumas delas são viúvas e moram com seus filhos, outras vivem com seus esposos, e as de menor idade são ativas no mercado de trabalho e intercalam a ginástica com os afazeres domésticos e a profissão. Todas as participantes residem em bairros próximos à Praça da Estação Ferroviária. A maioria das participantes aposentadas complementa a renda familiar com confecção de artesanatos, outras são babás, e algumas informam ser proprietárias de pequenos comércios locais. Uma grande parte das entrevistadas relata ser dona de casa e informa ajudar a cuidar dos netos para as filhas trabalharem.

Ao conversar com alguns frequentadores da praça, ouvi relatos sobre o Forró da Melhor Idade. Busquei informações e pude constatar que o evento ocorre duas vezes por semana em uma construção localizada na Praça da Estação. Sendo assim, fui dar uma volta no local nos dias e horários identificados. Em um local bem arejado, no térreo de uma construção singular, com duas portas de loja que permaneceram abertas toda a tarde, muitas pessoas se encontraram ao som de músicas dos ritmos forró e sertanejos de raiz. O evento ocorre sob a coordenação do senhor Wilson Trindade que é uma figura de bastante respeito entre os participantes.

Conheci duas pessoas ilustres no local, dona Joana e o senhor Francisco. Dona Joana participante assídua do forró, com 79 anos de idade, é casada com o senhor Antônio que também estava presente no evento. Ela informou que no dia em que não comparece ao evento, seu organismo sente falta devido à artrose que possui e, assim, afirma que necessita exercitar. Ela salienta a importância que o forró trouxe para sua vida no combate à depressão, pois há alguns anos esteve internada. Também fala com grande entusiasmo que após começar a frequentar o grupo, fez muitas amizades, melhorou sua autoestima o que acarretou mudanças significativas em sua vida. Por sua vez, o senhor Francisco, paciente cardíaco, recentemente operado, descreve que encontrou no forró o auxílio para a sua readaptação e recuperação, pois além de fazer da dança uma atividade moderada, encontra várias pessoas com quem pode “prosear” e se distrair. Ele menciona ter alguns lapsos de memória e, quando isso ocorre no local, é muito bem amparado pelos colegas.

Pude observar que as pessoas que frequentam o local possuem idade acima de 50 anos, sendo, em sua maioria, aposentadas. Todas, muito bem vestidas e animadas, passam grande parte da tarde conversando, se co-

nhecendo e dançando. É característico da dança o cavalheiro escolher a dama, e com um gesto de mão ele a convida para dançar. A dança remete a passos leves “um pra cá, outro pra lá”, os mais ousados se permitem dar alguns giros no meio do salão, fazendo algumas estripulias. Os senhores em sua maioria usam camisa social e sapatos bem ilustrados e alguns utilizam chapéu. As senhoras, por sua vez, adoram vestidos e as estilosas saias rodadas, em conjunto com seus sapatinhos de salto pequeno com cores vibrantes. Eles permanecem, cerca de quatro horas no local. Fazem pausas e descansam em cadeiras postas no canto do salão. Alguns registram fotos e vídeos, e muitos saem do local acompanhados pelas esposas ou por companhias conhecidas no local.

Em um outro dia de campo, estive no encontro do grupo de capoeiristas Guerreiros do Ser. O grupo era formado por pessoas de várias idades, desde crianças a adultos, e que desenvolviam, através da supervisão do Mestre Edvaldo, uma roda de capoeira. Eles batiam palmas ao ritmo do berimbau e cantavam suas cantigas, enquanto os capoeiristas mais experientes realizavam em meio à roda, a simulação de uma luta. A luta iniciava nos pés do berimbau e os participantes deviam obrigatoriamente usar roupas brancas e pés descalços como sinônimo de respeito. A ginga era realizada com uma mistura dos movimentos de pernas e braços, e, durante o combate, permeavam golpes de pernas, com giros e piruetas. Uma grande magia tomava conta da noite, fiquei encantada com a diversidade ali encontrada. Questionei a presença de tantas crianças e o mestre logo me explicou que se tratavam de crianças do orfanato da cidade que participavam da roda uma vez por semana, sob sua responsabilidade. Ali encontrei pessoas humildes, de várias idades, classes e orientações sexuais. Quando adentravam na roda, havia respeito e disciplina impregnada, todos se tornavam iguais, independentemente se a roupa estava intacta, limpa, rasgada ou manchada. Por alguns instantes durante a roda, o Mestre separou grupos, passou lições específicas e, posteriormente, solicitou que as realizassem. Qualquer participante que desobedecesse às ordens, seja conversando fora de hora, fazendo brincadeiras desnecessárias ou desrespeitando os demais, o Mestre tirava da atividade e disciplinava com lições, ensinando a educação, o respeito e a ética.

Essas práticas culturais vivenciadas na praça da Estação me levaram a algumas reflexões: Ibirité, por ser uma cidade pequena e pacata e por ter ficado sob a mesma gestão por muitos anos, teve seu processo de verticalização e de desenvolvimento econômico tardio. A título de exemplo, há muitos anos não se vê a instalação de grandes fábricas na cidade, não se encontra produtos e serviços de marcas comumente conhecidas, e isto aparentemente contribui para que a cidade não tenha sofrido grandes

perdas das tradições e das identidades locais. Não obstante à verticalização, os costumes se mantiveram e são recriados dia a dia pelos moradores de Ibirité. Tais práticas reforçam os laços de solidariedade e autoestima dessas pessoas e constituem-se de forças que atuam na contramão dos movimentos de homogeneização dos espaços promovidos pelas intervenções externas. Dito isso, gostaria de destacar que a leitura do espaço me trouxe elementos para a ressignificação do mundo e para o repensar e o reelaborar da minha própria atuação no espaço a partir dos interesses dos grupos sociais locais nos quais me incluo.

Considerações sobre o trabalho

Antes de escolher o local para este trabalho não poderia imaginar a riqueza da história e da cultura da cidade de Ibirité, tampouco do espaço que era frequentado por mim regularmente. Refletir sobre a história, sobre as camadas temporais, sobre as mudanças e continuidades, sobre as práticas culturais das pessoas que ali frequentam, me fez indagar sobre a utilidade da (re)construção constante de um ensino de Geografia insignificante e desconectado das realidades espaciais vivenciadas pelos alunos da educação básica, e sobre a comodidade do professor de geografia distante do fazer geográfico.

Assumindo a perspectiva do letramento geográfico, fiz o exercício de andar pela cidade, como “caminhante” (SILVA FILHO, 2003), isto é, aquele que sob o influxo da lentidão, o olhar atento e investigativo, do passo desatrelado de obrigações rígidas, livre do relógio e do mapa, percorre as ruas da cidade a observar o comportamento de pessoas de classe sociais, etnias, crenças e costumes distintos que utilizam o mesmo espaço geográfico para atividades diferenciadas. Ensaiei passos do “flaneur”, figura captada pelo poeta francês Charles Baudelaire, que “erra pela cidade, no emaranhado urbano de ruas e personagens, [...] que tropeça em obstáculos, enreda-se em apelos e se defronta com signos a decifrar diante da ambivalência da vida cidadina” (PESAVENTO, 1995). Seguindo passos do “flaneur” e do “caminhante” pude (re)descobrir o espaço e compreender e refletir um pouco da história desse povo e desse lugar.

Considerações finais

O estudo do lugar, o conhecimento sistemático da realidade e do uso do território podem ser um poderoso instrumento para o desenvolvimento de modos próprios do pensar geograficamente e de se orientar no mundo. O trabalho permitiu que as alunas do curso de Pedagogia rompessem com

a perspectiva tradicional do ensino de Geografia e ganhassem a possibilidade de aprender a ler o mundo da vida por meio da leitura do espaço geográfico. As análises revelaram como, cada uma a sua maneira, Fabiana e Débora foram capazes de causar um estranhamento na tão familiar paisagem escolhida e percebê-la a partir de outras lentes e sentidos. Ou seja, o espaço foi apreendido não só a partir de racionalizações mas também a partir de tensões, de sons, de luzes, de odores, de sentimentos, de resistências. Desta forma, o mundo de vida, isto é, o espaço geográfico complexo, foi compreendido porque foi experimentado.

Finalmente, gostaríamos de salientar que os professores de geografia, especialistas e não-especialistas, podem ser importantes agentes na reelaboração regional. Ao propor uma investigação da identidade dos lugares a partir dos valores, das crenças, das tradições, dos significados delas para os membros daquele grupo social e dos interesses das pessoas que ali vivem, pode-se desencadear um poderoso movimento de contrapartida ao processo de homogeneização produzido pela mídia e pela ação concreta das grandes empresas. Se o lugar não é neutro, mas resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, os professores de geografia podem atuar para, por meio dos estudos do lugar, ampliar o grau de consciência dos sujeitos sobre estes espaços. Conferindo-lhes, assim, ferramentas para atuarem nesses espaços segundo seus interesses e de seus grupos de pertencimento, reforçando identidades locais e construindo canais de cidadania. Desse modo, o ensino de geografia torna-se importante vetor na construção de um mundo mais humano que, ao invés de apoiar sempre o grande capital internacional, possa servir a outros interesses sociais e políticos que sejam efetivamente democráticos. Portanto, para que o ensino de Geografia no Ensino Fundamental seja levado a bom termo, é preciso garantir, aos professores não especialistas nos cursos de pedagogia, a aprendizagem e o desenvolvimento das características epistemológicas do campo do conhecimento da Geografia e do ensino dessa disciplina; bem como a oportunidade de refletir sobre as possibilidades que o ensino de Geografia representa no processo de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Referências

ABUD, K. M.. O ensino de História nos anos iniciais: o que se pensa, o que se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 5, p. 555-565.

AZEVEDO, P. B. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s. I.], v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.

- CAIMI, F. E. (Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, p. 27-42, 2006.
- CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.
- CAVALCANTI, L. S.. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45-47.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2a versão revista**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implimentacao/pro-bncc/material-de-apoio>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN's de Geografia e História**. Brasília, DF: (Volume 5 - 1a à 4a série - Ensino Fundamental) 1997. 166p.
- PESAVENTO, S. J.. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 279-290 1995.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record., 2000.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SILVA, J. B. da. **Nas trilhas da cidade**. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. 2001. (Outras Histórias, Volume 3).
- SOARES, M. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC. 2003.

5

Formação de professores de Química: um olhar crítico de estudantes-estagiários

Alvaro Cesar Cagnin Barra
Bruna de Paula Rezende
Ana Carolina Araújo da Silva

O Estágio Supervisionado é fundamental para a formação de docentes do curso de licenciatura. Conforme Scalabrin e Molinari (2013), é um processo de aprendizagem e crescimento necessário, é fundamental para o futuro docente que ambiciona estar realmente preparado para enfrentar e entender os desafios de sua carreira. O estágio e/ou práticas escolares devem acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes-estagiários são incentivados a conhecerem espaços educativos a fim de entrarem em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição de ensino. Portanto, compreendemos os estágios como momentos de vivências, trocas de experiências, contato, pesquisas e reflexão em relação à futura profissão dos estudantes. Sobre isso Pimenta e Lima (2006, p. 6) dizem que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

O estágio curricular, como atividade teórica de conhecimento, fundamentação do diálogo e intervenção na realidade, propõe aproximar o licenciando-estagiário da realidade na qual atuará, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz das teorias. Essa atividade envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares (PIMENTA; LIMA, 2012).

Assim, o estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática. “Além de que, o conhecimento da realidade escolar favorece reflexões sobre a prática do estagiário, possibilitando o desenvolvimento de prática criativa e transformadora pela aplicação de teorias que sustentam o trabalho do professor” (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011, p. 511).

A atividade docente é constituída de ação e prática. A ação está relacionada ao sujeito, à sua bagagem anterior e à sua subjetividade (PIMENTA; LIMA, 2012). Numa compreensão filosófica e sociológica, ação indica objetivos, meios e finalidades, a partir de saberes e conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2012). Dessa maneira, denominam-se ação pedagógica, as atividades que o professor realiza no coletivo escolar, que tem por objetivo, a efetivação do processo ensino e aprendizagem, em diferentes contextos institucionalizados conforme a cultura e tradição (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse sentido, entendemos que a formação de um professor envolve proporcionar condições e vivências para que ele entenda e constitua uma identidade profissional. Além disso, proporcionar ao estagiário a compreensão de que, a formação nunca se conclui sendo sempre um processo. O conflito, as inseguranças, as incertezas, os medos fazem parte deste caminhar, desta aventura (CALDERANO; LOPES, 2006). Dessa forma, o Estágio Supervisionado permite ao estagiário refletir e construir atitudes críticas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, este texto pretende compartilhar as atividades e experiências vivenciadas pelos estudantes-estagiários das disciplinas de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I e II e Estágio Supervisionado no Ensino de Química I e II do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As atividades realizadas pelos estagiários foram: regências, elaboração e implementação de um projeto, intercâmbio e visita a um espaço não formal de ensino.

Os Estágios Supervisionados da Licenciatura em Química da UFJF

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da UFJF para a modalidade integral apresenta o Estágio Curricular Supervisionado presente no Núcleo de Formação Profissionalizante. Nesse projeto, as disciplinas de estágio estão localizadas nos últimos períodos e são constituídas por conhecimentos teóricos, conceituais e pedagógicos necessários para a atuação profissional nas modalidades do ensino da Educação Básica (UFJF, 2019).

A carga horária dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Química da UFJF segue a Resolução CNE/CP nº. 2 de 2015 (BRASIL, 2015) que são de 400 horas. As disciplinas de Estágio Curricular da UFJF são distribuídas entre o tempo “docente-estudante” e “estudante-

-estagiário-escola” (UFJF, 2018). Para o tempo “docente-estudante”, foram criadas as disciplinas de Reflexões I e II, conforme **Quadro 1**. Já para o tempo “estudante-estagiário-escola”, foram vinculadas nas disciplinas de Reflexões as disciplinas de Estágios Supervisionados I e II (**Quadro 1**).

Quadro 1 - Divisão das 400h de Estágio Supervisionado na UFJF

Disciplina de Estágio Supervisionado	Carga horária
Estágio Supervisionado no Ensino de Química I	140 horas
Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I - Ensino de Química	60 horas
Estágio Supervisionado no Ensino de Química I	140 horas
Reflexões Sobre a Atuação no Espaço Escolar II - Ensino de Química	60 horas

Fonte: Adaptado do PPC Licenciatura em Química UFJF, 2019.

Este texto apresenta as atividades de Estágio Supervisionado propostas nas disciplinas Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I e II da área de Ensino de Química desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Química I e II. Todas as atividades foram orientadas e apresentadas pela professora orientadora da disciplina. As atividades que destacamos são: Regência, Visita a um espaço não formal de Ensino, Intercâmbio e Elaboração de um projeto.

Regências

Um indivíduo ao longo de sua vida como estudante tem contato com um grupo diversificado de professores. Desse modo, é natural que o estudante se aproxime de um professor, admire outro e se distancie de algum. Essa diversidade de docentes tende a contribuir para a construção, não só do saber, mas também do caráter e formação da personalidade de cada aluno. Logo, o estagiário também dispõe de uma bagagem, oriunda de sua vivência com professores que o assessoraram e orientaram até então. Sendo assim, a regência é um dos principais, se não, o principal momento de um estagiário de licenciatura; é nesse momento que ele deixa de se enxergar como aluno, mesmo que um estudante-estagiário, para se ver como futuro professor. Essa transição é fundamental para a concretização e autoafirmação do ‘eu professor’. Nesse contexto, ao estar no espaço da escola, “é essencial que o estagiário vivencie momentos de observação participante e

regência de sala de aula, a fim de adquirir uma ampla visão do fazer docente” (NASCIMENTO; BARBOSA, 2014, p. 229).

Identificando a importância das regências para a formação dos licenciandos, foi proposto nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I e II que os estudantes-estagiários acompanhassem uma turma do Ensino Médio e ministrassem aulas para essa turma, de acordo com as orientações e solicitações dos professores supervisores, os responsáveis pelas classes. As regências apresentaram momentos distintos. Inicialmente, os estagiários deveriam corrigir uma lista de exercícios com os estudantes e observar aulas do(a) professor(a) supervisor(a), para que fosse criado um vínculo com a turma acompanhada. Somente após esse contato, foram realizadas as sequências didáticas. As mesmas sequências didáticas tinham como objetivo, proporcionar experiências de sala de aula aos futuros docentes. Além disso, os estagiários foram desafiados a propor atividades que fugissem das aulas tradicionais (quadro e giz).

Sendo assim, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I, a licencianda Bruna ministrou aulas teóricas e experimentais. As aulas teóricas foram dedicadas à explicação dos tipos de reações químicas e a uma pequena introdução dos métodos de balanceamento de equações químicas e números de oxidação dos elementos. As aulas de laboratório foram realizadas no espaço dedicado às práticas experimentais disponível na escola campo de estágio, o espaço consiste em uma sala denominada de ‘multiuso’, que apresenta algumas mesas, cadeiras, um quadro e alguns reagentes e soluções. Esse ambiente foi previamente organizado pela estagiária para a realização das atividades. As aulas experimentais abordaram o conteúdo teórico lecionado anteriormente. Por meio dos experimentos, os discentes poderiam trabalhar na montagem, balanceamento e classificação das equações químicas. Após a realização das práticas, foi proposto aos alunos a elaboração de um relatório que contemplasse os experimentos realizados e sua relação com a teoria ministrada. Para auxiliar os discentes na elaboração da atividade foram criados horários de monitoria.

O estagiário Alvaro, na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I, teve a liberdade de propor e desenvolver uma sequência didática diferenciada, denominada: Cultura Açucareira e Produção de Biocombustível. Essa abordagem proporcionou ministrar conceitos fundamentais da química, como: ligações químicas, reações orgânicas e inorgânicas, processos biológicos, fermentação alcoólica e processos químicos industriais. Na aula inicial, o licenciando utilizou um projetor para introduzir o tema, trazendo um breve contexto histórico da cultura açucareira no mundo, com destaque para o Brasil, passando pela produção de cana-de-açúcar no país e concluindo com as rotas industriais.

Na atividade posterior, com os estudantes em laboratório, o estagiário problematizou os processos industriais da fabricação de açúcar e produção de etanol. Dando início a uma série de experimentos, em escala laboratorial, fidedignos aos correspondentes processos industriais. Por medida de segurança, e, como parte significativa e primordial do processo, a etapa de branqueamento, que envolve o borbulhar de dióxido de enxofre no caldo de cana-de-açúcar, foi realizada pelo estagiário, sendo um experimento demonstrativo. O laboratório é regido por um professor diferente da professora que ministra os conteúdos teóricos - o que proporcionou ao estagiário uma vivência pouco comum, mas muito benéfica, que foi a possibilidade de estar em contato com dois professores supervisores no mesmo estágio.

A sequência foi encerrada com um jogo didático produzido para o tema em questão. O jogo possuía o formato de um tabuleiro e comportava até quatro jogadores. Conforme o jogador andava no tabuleiro, era feita uma pergunta a ele. Ele poderia responder ou escolher outro participante do jogo para respondê-la e, ao acertar a pergunta, o jogador ganhava um ponto; caso contrário, perdia um ponto. O vencedor foi o participante com maior número de pontos.

Na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Química II, a licencianda Bruna ministrou aulas sobre Química Orgânica. Devido ao fechamento de turmas na escola que era o campo de estágio, a estagiária teve que mudar de turma para aplicar suas aulas¹. Nessa nova turma, foram ministradas somente aulas teóricas, que foram divididas em: uma pequena introdução sobre Química Orgânica, que envolvia principalmente, os três postulados de Couper-Kekulé; classificações dos átomos de carbono de acordo com a sua localização (primário, secundário, terciário e quaternário); classificação das cadeias carbônicas (aberta ou alifática, fechada ou cíclica, mista); classificações das cadeias abertas (alifática ou ramificada), fechadas (cíclica ou aromática) e classificação comum às cadeias abertas e fechadas (homocíclica ou homogênea, heterocíclica ou heterogênea, saturada e insaturada). Ao final da aplicação desses conteúdos, foi realizada com os estudantes uma revisão de toda a matéria ministrada, por meio de exercícios. Na última aula com essa turma, os alunos fariam uma atividade avaliativa referente ao conteúdo lecionado.

Conforme o calendário escolar da instituição em que o estagiário Alvaro realizou suas atividades de estágio, a regência da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Química II foi dividida em dois momentos e teve como tema: cinética química. O calendário da instituição, no segundo semestre, estava repleto de atividade para os estudantes, em destaque os

1 - Devido à mudança de turma, a licencianda teve que passar por todo o processo de adaptação à nova classe, dessa forma, destacamos a importância de acompanhar uma mesma turma durante todo o estágio.

jogos interclasses do ensino médio. Para a realização dos jogos, a escola destinou pouco mais de uma semana. Motivo pelo qual as regências foram desenvolvidas em dois momentos e não em uma sequência didática como na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I.

Nas regências, o estagiário Alvaro, para ter maior participação da turma, confeccionou slides e os disponibilizou ao final de suas aulas. A linguagem dos slides foi escolhida de forma intencional, visto que o estagiário dilui o formalismo científico e químico dos temas em um linguajar rico e repleto de cultura jovem. Em muitos slides, havia pelo menos um “meme”, o que tornava a aula divertida e dinâmica. Após ministrar todo o conteúdo, o licenciando elaborou uma prova para ser aplicada aos alunos, o destaque do pós-prova foi o rendimento da turma, pois a maioria dos estudantes alcançou quase a nota total na avaliação. Os discentes relataram ao estagiário que o uso dos “memes” os ajudaram a resolver a prova, segundo eles: “lembravam do ‘meme’ e lembravam-se do conceito que dividia espaço no slide”. É perceptível que os estudantes usufruíam de suas memórias visuais obtendo, assim, uma aprendizagem significativa.

Devido aos jogos escolares e ao pequeno tempo disponível no segundo semestre, as atividades do Estágio Supervisionado no Ensino de Química II tiveram que ser replanejadas pelos licenciandos. Apesar disso, as regências desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I e II contribuíram para que os estagiários vivenciassem a realidade escolar e consolidassem o seu “eu professor”. Devido ao fechamento de turmas, a estagiária Bruna desenvolveu sua prática docente em turmas diferentes, o que a fez perceber como turmas diferentes se comportam de formas diferentes. O estagiário Alvaro realizou sua prática docente com a mesma turma, contemplando quase um ano letivo com os mesmos alunos. A vivência em sala de aula proporcionou experiências únicas para os estagiários, ambos se sentem privilegiados por terem passado por essa vivência e por essas três turmas terem contribuído de forma tão positiva para a construção do “eu professor”.

Visita a um espaço não formal de ensino

A educação como parte do processo de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvida e adquirida de três formas distintas: (i) - a partir da educação formal nos espaços já consagrados de ensino, como salas de aulas e os demais ambientes escolares; (ii) - pela educação informal resultado do convívio do indivíduo com os demais indivíduos da sociedade; e (iii) - por meio da educação não-formal que requer que o educador utilize espaços que vão além dos muros da escola (teatro, museus, jardins, etc.) (VIEIRA; BIAN-

CONI; DIAS, 2005). Os espaços não formais possibilitam o trabalho com um, ou, mais conteúdo que seja relacionado e/ou correlacionado a um determinado ambiente. Assentimos que a sala de aula e os espaços internos das escolas não são os únicos ambientes que propiciam aprendizado aos alunos.

Contudo, uma aula em um espaço não formal de ensino demanda do professor determinado planejamento extra, como: (i) visitar o espaço antes dos estudantes para avaliar quais conteúdos podem ser desenvolvidos naquele ambiente e conhecer as medidas de segurança do local; (ii) apresentar o ambiente em sala de aula para que os estudantes possam desenvolver um conhecimento prévio sobre o espaço e orientá-los sobre questões de segurança; (iii) visitar o espaço não formal escolhido com os discentes. Nessa etapa, os docentes devem orientar os estudantes a fazerem anotações, fotografarem o lugar e seu acervo e interagirem com os monitores, caso seja possível; (iv) no último momento, o professor deve avaliar o impacto da atividade não-formal e propor avaliações para o conteúdo desenvolvido no espaço visitado (REIS; LIMA; CANTANHEDE, 2017).

Nesse contexto, foi proposto que os estagiários conhecessem diferentes espaços para refletirem sobre sua potencialidade de desenvolver conteúdos e conhecimentos de forma diferenciada. Na disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I, cada licenciando deveria escolher um ambiente diferente, visitá-lo e depois apresentá-lo aos seus colegas estagiários, somando um total de sete espaços de cunho cultural do município de Juiz de Fora. Desse modo, destacamos o espaço que o licenciando Alvaro escolheu conhecer, o Museu Ferroviário, bem como o espaço que a licencianda Bruna optou por visitar, a Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

Na visita, os estudantes-estagiários precisaram coletar algumas informações sobre espaço, como: 1 - O espaço recebe visita de escolas?; 2 - Como a instituição de ensino pode entrar em contato para agendar uma visita?; 3 - O espaço oferece monitor, ônibus ou lanche para a escola?; 4 - Há acessibilidade?; 5 - Há um limite de estudantes por visita? A coleta de informações proporcionou aos futuros professores construírem um “guia” para eventuais visitas com seus alunos aos respectivos locais.

O Museu Ferroviário é um espaço cultural e de turismo que contempla a história das ferrovias e do trem no Brasil, garantindo foco à cidade de Juiz de Fora, local onde o museu e seu acervo podem ser visitados. Inaugurado em agosto de 2003, o museu está alocado na sede da antiga Estrada de Ferro Leopoldina. Atualmente, é coordenado pela Prefeitura de Juiz de Fora/Funalfa e pela Rede Ferroviária Federal S.A. A arquitetura e o acervo de sua sede são tombados pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA), sendo composto por mais de quatrocentas peças, entre elas: instrumentos de trabalho; comunicação e documentos antigos;

livros técnicos; fotografias; equipamentos científicos; louças; entre outros. Na área externa do museu, há duas locomotivas a vapor originais e reformadas, que podem ser vistas e tocadas pelo público. O museu também conta com um anfiteatro de setenta e cinco lugares e uma sala de multimeios. Os espaços podem ser reservados e utilizados para fins educacionais e/ou culturais. O diferencial do Museu Ferroviário, para ser utilizado como espaço não formal de ensino, é que traz à tona não apenas a história do trem no Brasil, mas também, como a ciência da época era desenvolvida juntamente com a telefonia e a engenharia.

A Biblioteca Municipal Murilo Mendes localiza-se no complexo do Mercado Municipal em Juiz de Fora, possui cento e vinte anos e é a mais antiga instituição cultural da cidade. O espaço apresenta, aproximadamente, setenta mil exemplares de diversas obras divididas em setores. Seu acervo é constituído por enciclopédias, dicionários, livros didáticos, jornais, revistas, livros infantis e infanto-juvenis, gibis, obras em braile, dentre outros. Além disso, a biblioteca disponibiliza livros para empréstimos domiciliar e oferece espaço para pesquisa, leitura e recreação. Esse espaço foi escolhido por ser um local que possui diversos materiais para consulta e empréstimo, além de ser um ambiente que permite a ida de alunos para possíveis pesquisas e trabalho em grupo.

Para a disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar II, os estudantes-estagiários foram desafiados a indicar um espaço não formal visitado na disciplina Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I. Portanto, todos deveriam ir juntos para a visita desse espaço. O espaço escolhido foi o Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Jardim Botânico é um espaço com potencial, pois possui ambiente aberto e totalmente diferente das atuais salas de aula. Além disso, é um espaço inaugurado recentemente na cidade e que apresenta, ao nosso olhar, várias possibilidades de ensino e pesquisa.

O Jardim Botânico da UFJF consiste em um pequeno fragmento da Mata Atlântica em área urbana, a Mata do Krambeck. O espaço dispõe de uma fauna e flora rica e diversificada, aproximadamente, quinhentas espécies de vegetais dentre as quais já foram identificadas, sendo o pau-brasil e o ipê roxo algumas das espécies já catalogadas. Esse espaço faz parte dos projetos de extensão da UFJF e é aberto ao público e às redes de ensino. Para visitar o local é necessário que o professor ou um responsável da instituição de ensino entre em contato com a administração.

Conhecer e discutir possibilidades de ensino que fogem do modo tradicional, para os estagiários, foi enriquecedor, além de consolidar uma nova frente de atuação para o futuro profissional da docência. Cada espaço conhecido ou apresentado por nossos colegas licenciandos é único, possui

suas particularidades e possibilidades para tornarem as aulas de Química e de outras disciplinas mais atrativas para os alunos. Nesse aspecto, foram discutidos possíveis projetos que proporcionam aulas diferenciadas nesses espaços, sendo assim, destacamos o projeto nomeado pelos licenciados, como: ‘Nosso Jardim tem Identidade’.

O projeto Nosso Jardim tem Identidade consiste em um projeto interdisciplinar que conta com a presença de docentes das áreas de Língua Portuguesa, Biologia, Química, Geografia e História. Pelo regulamento do Jardim Botânico, é permitido que uma turma, de no máximo quarenta e cinco alunos, tenha até cinco professores responsáveis. Desse modo, uma sugestão é dividir os estudantes em cinco grupos de nove alunos e um professor seria responsável por cada grupo. O docente deve montar sua aula da forma mais dinâmica possível, com duração de até uma hora. Ao final da aula, os grupos de estudantes trocariam de professor. Para melhor aproveitamento das aulas e do espaço, esse projeto deve ser executado em um dia ou dois, caso seja possível.

Em um segundo momento, já com os estudantes na escola, o professor pode solicitar, como forma de avaliação, que cada grupo confeccione um livro contemplando as cinco áreas envolvidas nesse projeto. Sugerimos que os professores, no âmbito de suas aulas, contemplem alguns dos tópicos listados no Quadro 2. É notório neste quadro, o aparecimento do tema “Ciclos Biogeoquímicos”. Isso ocorre, pois cada docente deverá desenvolver o tema com seu olhar e seu respectivo conhecimento para que, assim, os alunos possam relacionar as aulas com as observações, conversas e anotações realizadas no Jardim Botânico.

Quadro 2 - Tópicos a serem contemplados pelos professores

Professor	Contemplação
Química	Ciclos biogeoquímicos, qualidade do solo e da água dos lagos. Caso a escola disponha de laboratório, amostras do solo e do corpo hídrico poderão ser coletadas para posterior análise com os alunos.
Geografia	Ciclos biogeoquímicos e relevo.
Biologia	Ciclos biogeoquímicos, e classificação e categorização das espécies do Jardim Botânico.
História	Contexto regional e históricos dos antigos donos que têm como plano de fundo a época de ouro dos cafezais.

Continua

Língua Portuguesa e/ou Literatura	Gêneros textuais e literatura que envolvem o jardim, como, contos regionais.
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Intercâmbio

Conhecer outras instituições de ensino e acompanhar aulas de outros professores, além da do(a) professor(a) supervisor(a), podem auxiliar os futuros docentes em sua construção profissional. Acreditamos que vivenciar e observar turmas distintas, em um país continental como o Brasil, é proporcionar ao estagiário uma experiência direta com a diversidade cultural e social. Desse modo, foi proposto na disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar II que os licenciandos realizassem um intercâmbio na disciplina prática de Estágio Supervisionado no Ensino de Química II. O intercâmbio propunha que os estagiários visitassem alguma instituição, campo de estágio de algum colega licenciando. Para fins de não identificação das instituições, iremos nos referir ao colégio onde o licenciando Alvaro atuou como Colégio F, pois é um colégio federal e ao colégio de atuação da licencianda Bruna iremos nos referir como Colégio RE por ser uma instituição da rede estadual de Minas Gerais.

Os licenciandos, Bruna e Alvaro, acordaram que visitariam o espaço de atuação um do outro. A primeira constatação feita pelos dois estagiários foi a diferença nas fachadas das escolas. Enquanto o Colégio F apresenta uma arquitetura mais urbana, o Colégio RE possui um estilo arquitetônico próximo do colonial. Ambas as instituições possuem considerável dimensão territorial, com: salas de aulas; quadras; pátios; bibliotecas; sala de professores, coordenação e direção; laboratórios; sala de informática; entre outras. Ao conhecer o Colégio F, a licencianda Bruna pôde notar que a instituição apresenta dois prédios, um destinado ao Ensino Fundamental e outro ao Ensino Médio, além de apresentar laboratórios de física, química e biologia, diferentemente do Colégio RE, que apresenta um único prédio para o Ensino Fundamental e Médio e um espaço denominado de 'multiuso' para práticas experimentais de todas as disciplinas. Já o licenciando Alvaro, pode conhecer a biblioteca, o espaço multiuso e o hall de entrada do Colégio RE, o qual é repleto de histórias que remontam tanto à instituição que antes funcionava nesse espaço, quanto à própria história dessa instituição de ensino. Destacamos que apesar das escolas serem diferentes, não notamos muita diferença no comportamento dos estudantes. A cultura jovem entre os alunos das escolas é similar quanto ao estilo musical e apelo às redes sociais, o que torna complexo manter a atenção dos discentes com o conteúdo ministrado.

É notório que as instituições estão com grau de conservação diferente, uma vez que uma possuía arabescos em suas paredes e mesas de forma expressiva, enquanto a outra apresentava alguns poucos arabescos nas mesas. Nesse contexto, ressaltamos e entendemos que a diferença da conservação do patrimônio escolar não é só de responsabilidade dos diretores, mas sim de toda comunidade escolar – alunos, funcionários, professores, dentre muitos outros que usufruem daquele ambiente. Ainda é importante afirmar que conservar, restaurar e até construir só é possível quando é destinada verba signatária para tal fim. As diferenças estruturais observadas evidenciam a discrepância entre as verbas alocadas para manutenção desses espaços pelos governos.

Elaboração e implementação de um projeto pedagógico

Projetos extracurriculares deveriam ser rotina comum e ambientada nos contraturnos das escolas. Contudo, muitas instituições de ensino não realizam esse tipo de atividade, seja por falta de verba, espaço e/ou interesse dos estudantes. Dessa forma, foi proposto aos licenciandos na disciplina de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I a elaboração de um projeto para ser aplicado durante o Estágio Supervisionado no Ensino de Química II. A elaboração e implementação do projeto apresentavam como objetivo aproximar o estudante-estagiário da realidade escolar e dos discentes.

Nesse contexto, a licencianda Bruna, juntamente com a sua dupla de estágio, desenvolveu e implementou um projeto denominado “Monitoria de Química”. A monitoria em Química pode ser aplicada nas escolas brasileiras como uma forma de motivar e incentivar os alunos, apresentando muitas vezes como consequência o aumento do rendimento escolar (QUEIROZ; SILVA, 2009). A escolha pela aplicação de um projeto de monitoria justificou-se pela dificuldade que os alunos apresentavam em compreender os conteúdos da disciplina de Química. Essa dificuldade poderia estar relacionada ao alto número de alunos por salas, a agitação dos estudantes nas aulas e ao pouco uso de metodologias diferenciadas (jogos, práticas experimentais, casos simulados, etc). O pouco tempo das aulas somado com o número de alunos por sala também não permitia que os licenciandos e o responsável pela disciplina de Química atendessem os discentes de forma individualizada.

O projeto Monitoria de Química tinha como objetivo auxiliar seis turmas do 2º ano do Ensino Médio na compreensão e no estudo do conteúdo de Química lecionado em sala de aula. O projeto não foi implementado em todas as turmas da escola devido a limitações, como pouco espaço apropriado e falta de tempo para execução das atividades. Além disso, o

professor supervisor de estágio era o responsável pela disciplina de Química nas seis turmas do projeto, o que facilitou aos estagiários a escolha das atividades a serem aplicadas. As atividades desse projeto foram realizadas na escola campo de estágio, no contraturno, e apresentavam duração de 1h por dia. Para a divulgação do projeto foram entregues aos alunos, em sala de aula, panfletos com informações de dias e horários. As atividades também foram divulgadas semanalmente em uma página no Instagram. Os discentes participantes da monitoria poderiam ganhar até três pontos extras na disciplina de Química, mas, para isso, deveriam participar pelo menos de três atividades. As seis turmas foram divididas em dois dias da semana, em cada dia três classes foram atendidas pelos licenciandos. Os estudantes que não poderiam comparecer no dia reservado para a sua turma, deveriam informar aos estagiários para frequentar o horário de outra turma. As atividades realizadas em cada semana foram previamente informadas aos alunos por meio de uma página no Instagram.

Ao todo, foram realizadas oito semanas com atividades diversas, como: tira-dúvidas, aula de revisão, pequena introdução sobre química forense, roda de conversa, exercícios para vestibulares, apresentação e jogo sobre as funções orgânicas. Nas aulas de tira-dúvidas e revisão, foram realizados com os estudantes uma revisão de todo o conteúdo ministrado pelo professor supervisor, com exercícios passados por ele em sala de aula e outros elaborados pelos licenciandos. Na semana dedicada à química forense, os estagiários explicaram alguns conceitos básicos desse ramo da Química e, ao final, propuseram aos discentes a realização de um experimento de identificação de digitais.

Nas aulas dedicadas aos exercícios de vestibulares, foram resolvidas com os alunos algumas questões relativas aos conteúdos normalmente ministrados no 2º ano do Ensino Médio, disponíveis nos atuais vestibulares e programas de ingresso à Universidade. Em duas semanas de atividades, os estagiários dedicaram-se à apresentação das principais funções orgânicas e a aplicação de um jogo criado no *PowerPoint* que envolvia as funções orgânicas e inorgânicas. Os estudantes foram divididos em dois grupos para que pudessem interagir entre si durante a atividade.

Por fim, a roda de conversa proporcionou aos licenciandos e estudantes da escola campo de estágio a troca de experiências. Inicialmente, os estagiários se apresentaram e falaram um pouco de suas vidas pessoais e acadêmicas e, em seguida, os discentes que se sentissem à vontade poderiam fazer o mesmo. Todos falaram. Eles relataram seus sonhos e desejos profissionais. Com essa atividade, percebe-se o quanto é importante ouvir os estudantes, seus anseios e angústias para, assim, entendê-los melhor e evitar qualquer tipo de julgamento.

Conclui-se com a aplicação da Monitoria de Química, que os discentes participantes do projeto possuíam muitas dificuldades nos conteúdos básicos de Química, como por exemplo: cálculo de número de mols, cálculo de massa molar, como identificar um ácido e uma base, nomenclatura de ácidos e bases, reações de neutralização, entre outros. Em alguns momentos, foi necessário rever e explicar aos alunos esses conceitos. Por semana, eram atendidos, em média, cinco a sete alunos e vários deles participavam de forma ativa das atividades, não perdendo uma semana. A adesão a esse projeto por parte dos discentes foi além das expectativas da licencianda.

Para a licencianda Bruna: “Durante toda a implementação da Monitoria de Química, pude, enquanto estudante-estagiária e futura docente, perceber o quanto é importante criar uma relação amigável com todos os alunos”. Por meio dessa boa relação, vários estudantes compartilharam o que esperam de um bom professor, os seus receios sobre qual carreira seguir, as dificuldades que encontram nas disciplinas e sobre a falta de comprometimento de alguns docentes da instituição de ensino. De modo geral, esse projeto permitiu aos responsáveis pela monitoria estarem mais próximos dos alunos, saberem um pouco mais sobre a rotina de cada um e seus sonhos. “Além disso, a monitoria auxiliou de forma muito positiva o meu crescimento profissional e pessoal”, complementa Bruna.

A influência oriunda, majoritariamente da mídia e possivelmente difundidas pelas redes sociais, produzem, de forma generalizada, uma imagem distorcida e, até em determinados casos, irreais da figura de um cientista e de seu espaço de trabalho. Esse esboço não fidedigno circula o imaginário infantil e corriqueiramente chega às salas de aula dos jovens do ensino médio (KOSMINKY; GIORDAN, 2002). Dessa forma, o projeto elaborado pelo estagiário Alvaro, juntamente com dois colegas licenciandos que desenvolveram suas práticas de estágio na mesma instituição, foi intitulado de Catálogo Têxtil. Esse projeto tinha como um dos objetivos, ampliar e aprimorar a visão que os estudantes possuíam dos cientistas, em especial, do profissional de Química. O foco era trazer à tona o químico especializado em polímeros têxteis, uma área de atuação de grande relevância para o município de Juiz de Fora, que, no passado próximo, foi um polo têxtil e hoje, é de malharia.

O projeto foi ofertado para três turmas de terceiro ano da escola campo de estágio, todas as turmas eram de responsabilidade da professora supervisora. Inicialmente, esperava-se uma adesão de vinte alunos para que, assim, cada estagiário tivesse um subgrupo de alunos para ser responsável, em torno de sete estudantes. Esse pequeno grupo seria tutelado por um licenciando por todo o decorrer do projeto. Caso a adesão fosse muito expressiva, o dobro ou até o triplo, ficou acordado que

um estagiário seria o responsável por uma turma de, no máximo, vinte alunos, podendo ser até três turmas de vinte alunos cada. O estagiário responsável, na situação de grande adesão, seria monitorado pelos outros dois estagiários. O projeto foi divulgado por cada licenciando na sua respectiva sala de atuação, onde foi realizado um breve colóquio sobre o projeto seguido da fixação de um folder no mural da turma.

O projeto Catálogo Têxtil também vislumbrava contemplar a estrutura e composição da: (i) fibra de algodão, polímero natural; (ii) fibra de poliéster, polímero sintético; (iii) fibra de polipropileno (TNT), polímero sintético. As fibras (i) e (ii) apresentam trama de tecido e de malha diferentes, enquanto a fibra (iii) é dita um não tecido, pois o TNT² não é tramado, e sim termo ligado. A resistência e o comportamento das três fibras materiais perante produtos químicos, fontes de calor e capilaridades seriam verificadas pelos estudantes. Essa parte do projeto apresentava como objetivo, além de desenvolver e contextualizar os conteúdos de sala de aula, o subterfúgio de conscientizar os discentes sobre a importância de vestuário apropriado e o uso de EPI confeccionado em material específico, no caso o jaleco.

O projeto ocorreria uma vez por semana, no contraturno dos alunos durante oito semanas, cada encontro duraria em torno de três horas. O projeto foi elaborado para induzir o estudante a atuar como um profissional da área ou de forma mais autônoma possível. O aluno ou o grupo de alunos deveriam produzir informações e apontamentos sobre suas respectivas análises, criando um banco de dados que, após ser consolidado, seria finalizado com a produção de um catálogo têxtil contendo os resultados coletados durante todo o processo e a análise feita pelos discentes. O licenciando ocuparia o papel de tutor, garantido que todos os procedimentos fossem realizados; indagador, questionando e orientando nas pesquisas feitas pelos discentes; e zelador, o qual ficaria atento quanto aos procedimentos e manuseio de produtos químicos por parte dos discentes.

No primeiro momento, os estudantes deveriam trazer uma pesquisa sobre o significado dos símbolos encontrados nas etiquetas de peças de vestuário e de tecidos, para uma roda de conversa com os estagiários. Após essa etapa, seria feita a divisão dos grupos, juntamente com a designação de um tutor para cada grupo. A primeira atividade laboratorial seria realizada no laboratório destinado à prática e ensino biológico, pois os discentes iriam obter uma imagem de microscopia das cinco amostras (1 - tecido de algodão, 2 - malha de algodão, 3 - tecido de poliéster, 4 - malha de poliéster e 5 - TNT) e categorizá-las em malha, tecido e não tecido. Os estudantes seriam apenas informados sobre qual amostra era de origem sintética e qual era de origem natu-

2 - TNT - Tecido não tecido é conhecido pelo catálogo da ABNT NBR 13370:2017.

ral. Atividades posteriores estão disponíveis no **Quadro 3**, todas seriam desenvolvidas no laboratório de ensino de química da escola.

Lamentavelmente, a adesão dos discentes para com o trabalho foi nula, a primeira ação realizada pelo grupo de estagiários envolvidos no projeto foi prorrogar o período de inscrição e retornar às salas de aulas para expor e divulgar novamente o projeto. Mesmo após o término do segundo prazo para inscrição, o número de inscritos continuava zero, um único aluno tinha se mostrado interessado e havia feito perguntas durante a segunda exposição, mas também não se inscreveu. Restava ao estagiário Alvaro, compreender e apurar a não adesão dos estudantes. Os motivos e argumentos dos alunos foram muitos: “não me agradou o tema”, “já cumpri todas as minhas horas extras” (o aluno pelo regulamento da instituição é obrigado a cumprir um número mínimo de atividades extras no contraturno), “ficar na escola à tarde é complicado para mim”, entre outras justificativas.

Apesar de não haver uma motivação unificada para a não adesão ao projeto, destacam-se três pilares fundamentais para o fim do mesmo. É importante ressaltar que estes três destaques não foram listados pelos alunos, mas baseiam-se em uma profunda reflexão do estagiário Alvaro: (i) dificuldade de almoçar; a instituição de ensino disponibiliza merenda durante o turno de aula e os alunos podem levar almoço para comer no refeitório do prédio. Caso o estudante deseje almoçar no restaurante, um restaurante específico conciliado com a escola, ele paga uma parcela simbólica e a escola custeia o restante da alimentação. O problema é a distância escola-restaurante, o que pode ser um fator desmotivador; (ii) os alunos estavam a poucos meses para a esperada colação de grau, muitos dos estudantes destinavam sua energia e atenção ao fundo de formatura e nos eventuais acontecimentos que rodeiam esse momento; (iii) a proximidade dos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior, uma vez que o projeto ocorreria na segunda parcela do ano letivo e com alunos do terceiro ano.

Estagiar em uma escola com boa infraestrutura, onde há laboratórios de várias áreas de ensino e poder propor um projeto que foi abraçado pela comunidade escolar, técnica e docente é uma experiência única na vida de um estagiário. Acredita-se que esse espaço escolar, tanto estrutural quanto do comportamento humano, mesmo não sendo perfeito, encontra-se em um nível muito desejável para desenvolver a docência de futuros professores e professores já atuantes. Infelizmente, os estudantes não participaram do projeto como o esperado pelo estagiário. Se fosse possível, em outras circunstâncias, talvez na primeira parcela do ano letivo, o projeto Catálogo Têxtil teria recebido uma adesão significativa e expressiva por parte dos alunos, uma vez que, eles sempre se mostraram acessíveis às ideias e

atividades propostas pelo estagiário, como o da Cultura Açucareira e Produção de Biocombustível, ministrados como aulas de regência no Estágio Supervisionado em Ensino de Química I.

Quadro 3 – Resumo e etapas do projeto Catálogo Têxtil

Semana	Nome simbólico para a análise	Resumo do Procedimento	Reagente/ Materiais
01	Será tecido ou malha?	Observação da amostra no microscópio	Microscópio
02	Até onde vai?	Submeter as amostras ao teste de capilaridade	Suporte confeccionado pelos estagiários
03	Será que queima?	Submeter as amostras ao teste de chama	Bico de bunsen
04/05	I dissolveu!	Submeter as amostras a ácido forte e fraco	HCl / CH ₃ COOH
06/07	I corroeu!	Submeter as amostras à base forte e fraca	NaOH / NH ₄ OH
08	Vai explodir?	Submeter as amostras a agente oxidante	KMnO ₄

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

Acreditamos que os Estágios Supervisionados proporcionam aos licenciandos uma ampla visão de como será sua futura profissão, pois este lhe permite vivências e responsabilidades com o exercício da docência. Além disso, o estágio, através das atividades de acompanhamento, prepara os futuros professores para os problemas e desafios da carreira docente. As disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Química I e II também proporcionaram aos alunos-estagiários a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento aprendido durante o curso de licenciatura. Os licenciandos tiveram que conciliar os conteúdos químicos com o conhecimento pedagógico consolidando, assim, uma frente de atuação sólida, consciente e reflexiva. Além disso, o fato das disciplinas de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar e Estágio Supervisionado no Ensino de Química ocorrerem simultaneamente proporciona ao licenciando construir uma prática pedagógica ainda mais reflexiva.

Nas disciplinas de estágio, a profissão de educador foi vista em seu âmbito de prática social. Como tantas outras, uma forma de intervir na realidade social, no caso, por meio da educação, que ocorre nas instituições e nos espaços não formais de ensino. Isso porque a atividade docente de estágio fora, ao mesmo tempo, prática e ação.

Mesmo diante dos desafios enfrentados, a experiência e a vivência adquiridas nas disciplinas foram extremamente enriquecedoras para ambos os estagiários. O contato com toda a comunidade escolar foi formidável e uma relação amistosa foi criada com alunos, professores, direção e funcionários. O sentimento de acolhimento foi experienciado por nós durante todo o tempo em que o estágio foi realizado e somos imensamente gratos por isso e ao momento de estágio.

Referências

- BARROS, J. D. de S.; SILVA, M. de F. P. da; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. Universidade Federal de Campina Grande. **Revista Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.
- BIBLIOTECA MUNICIPAL MURILO MENDES. **Prefeitura de Juiz de Fora**. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/bmmm/index.php. Acesso em 9 jun. 2020.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de Julho de 2015.
- CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. Jardim Botânico. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Disponível em: <https://www.ufjf.br/jardimbotanico>. Acesso em 9 jun. 2020.
- KOSMINSKY, L.; GIORDAN, M. Visões de Ciências e sobre Cientistas entre estudantes do Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, n. 15, p.11-18, 2002. Museu Ferroviário. Prefeitura de Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/mf/index.php. Acesso em 9 jun. 2020.
- NASCIMENTO, M. C. M.; BARBOSA, R. L. L. Formação inicial docente: o estágio como espaço de aprendizagens. **Nuances: estudo sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 3, p. 225-243, set./dez. 2014.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, C. R. A. dos A.; SILVA, R. M. da. Monitoria orientada: uma possibilidade para melhoria do desempenho acadêmico na disciplina química. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 8, p.125-137, jan. 2009.

REIS, H. J. D. A.; LIMA, F. S.; CANTANHE, A. M. de. Proposta de ação pedagógica em um espaço não formal para professores de ciências do ensino fundamental: o Parque Botânico Vale em São Luís/Maranhão. **Journal of Chemical Information and Modeling**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2017.

SCALABRIN, I. C., MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, [s.I.], v. 7, n. 1, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química Modalidade de oferta de curso: presencial – Integral**. Juiz de FORA: UFJF, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das Licenciaturas**. Juiz de FORA: UFJF, 2018.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M.. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, [s.I.], v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

6

A formação do professor de Música para a Educação Básica: pautas didáticas para a aprendizagem da docência

Nair Pires

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o projeto didático desenvolvido no âmbito do estágio supervisionado, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e apresentar as *Pautas didáticas* – conjunto de dispositivos formativos utilizados para potencializar a aprendizagem da docência. As *Pautas didáticas* se configuram produto de pesquisa desenvolvida no pós-doutorado, no Québec (CA), sob a orientação do professor Clermont Gauthier.

A experiência de mais de uma década como professora de estágio supervisionado me fez perceber a dificuldade e a resistência dos alunos para organizar, desenvolver, analisar e reorganizar práticas de ensino de música. Ensinar música parece ser uma atividade sem saberes pedagógicos, em que a prática é pensada somente pelo ensino do conteúdo musical, com alguma metodologia e sem tecnologia própria. Algumas pesquisas reafirmam essa questão, quando apontam as dificuldades dos licenciandos na operacionalização do ensino – planejamento das aulas, ordenação das tarefas, ações e procedimentos didáticos, seleção dos conteúdos, organização do ensino e das aprendizagens dos alunos (DEL-BEN, 2011; NARITA, 2015; PIRES, 2015a, 2020; SILVA, 2013). Nesse sentido, torna-se premente a aquisição de uma base de conhecimentos específicos e o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão de práticas pedagógicas.

Desde a formação inicial, tornar-se professor requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz na prática pedagógica na sala de aula. Essa aprendizagem docente relaciona-se com a construção da profissionalidade docente, entendida como aquilo que é específico na ação docente; isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995, p. 64). A profissionalidade se constrói a partir da experiência e da prática no campo de trabalho, apoiada em sabe-

res teóricos, saberes da ação e saberes sobre a reflexão ética; e também, por meio da ajuda de um mediador que facilite a tomada de consciência, que colabore com a análise e reflexão de práticas.

O estágio supervisionado na UFOP tem carga horária total de 405 horas, distribuídas em quatro semestres (90, 105, 105, 105), com início no 5º período do curso. Para este texto, vou me limitar ao trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado A, no 5º período do curso de Licenciatura em Música, no primeiro semestre do ano de 2019. Com uma turma de 19 alunos, a experiência teve duração de 18 semanas e carga horária de 90 horas. Os licenciandos agrupados em duplas e trios desenvolveram atividades em escolas de educação básica nas esferas municipal, estadual e federal, da cidade de Ouro Preto (MG). A carga horária semestral de 90 horas foi distribuída em 30 horas presenciais, com a professora coordenadora, da universidade; 40 horas no espaço escolar junto ao professor(a) supervisor(a) da escola de educação básica; 10 horas para análise e organização dos dados; 10 horas para confecção de relatório, estudos teóricos, preenchimento das *Pautas Didáticas*.

O projeto didático foi idealizado como estratégia formativa para potencializar a construção da profissionalidade docente, nas suas dimensões teórica, prática e ética. A dimensão teórica tem como objetivo subsidiar a organização das ações práticas (saber); a dimensão prática é o momento do desenvolvimento de ações no campo de trabalho, articuladas aos conhecimentos teóricos (saber-fazer); a dimensão ética se relaciona ao desenvolvimento da compreensão da prática pedagógica, por meio da observação, de diagnósticos da realidade, do raciocínio sobre a ação e para a ação (saber-ser). O projeto se estrutura em três etapas, articuladas entre si: 1 - Preparação; 2 - Interação com a escola (observação do espaço escolar, observação da sala de aula, intervenções; 3 - avaliação final (seminários, relatório). Como apontam Pimenta e Lima (2008), “o estágio com pequenos projetos possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim...” (p. 228).

Preparação

A etapa de Preparação tem como finalidade apresentar aos licenciandos a estrutura, os objetivos, o cronograma de trabalho e as formas de avaliação do processo de estágio; institucionalizar as relações entre universidade e escolas de educação básica por meio de documentação própria; explicitar os sujeitos do processo de formação docente – licenciando mediado pelo professor universitário e professor supervisor da escola de educação básica – e o papel a ser desempenhado por cada um deles, ao longo do estágio supervisionado; distribuir os licenciandos em pequenos grupos de estágio.

Nessa etapa é que se dá o primeiro contato dos licenciandos com o cenário profissional real, e isso requer planejamento cuidadoso das ações a serem desenvolvidas. Ao chegar ao campo profissional, é necessário mobilizar posturas, habilidades, comportamentos, atitudes e saberes para a obtenção do aceite da instituição escolar, que se configuram conteúdos requeridos da profissionalidade docente. A dimensão teórica desse conteúdo pode ser trabalhada a partir de temas sobre a profissionalidade docente e sua importância para a profissionalização do ensino; o estágio como aprendizado da docência *in loco* e sua centralidade no processo de formação profissional do professor de música; a ética profissional e o estar na profissão docente. Junto ao embasamento teórico, a dimensão ética é abordada, explicitamente, a partir de reflexões e análises de valores, comportamentos, atitudes e posturas adequadas (ou não) ao bom convívio socioprofissional. Entendemos que a dimensão ética tem um conteúdo que é cultural, que se traduz em formas de agir, de se comportar, de estar no mundo. Portanto, existem formas de se relacionar com os outros que se dão de acordo com cada cultura e momento histórico.

Para abordar a dimensão ética, foi construída a *Pauta de formação da ética profissional* – dispositivo formativo que permite discutir, analisar e refletir sobre valores, comportamentos, atitudes e posturas, sobre formas de ser e de agir profissionalmente. A cada aula, um novo conteúdo da dimensão ética da profissionalidade pode ser trabalhado por meio de: reflexões em pequenos ou grandes grupos; análises de fragmentos de filmes, textos ou relatos pessoais; situações descritas no diário de campo; dilemas e tensões. A *Pauta de formação da ética profissional* contém colunas para preencher o conteúdo ético da profissionalidade docente (valor, habilidade, comportamento, atitude ou postura), significados, exemplos e contraexemplos de formas de agir no espaço escolar. Esse dispositivo formativo é utilizado na etapa de Preparação e nas três fases da etapa de Interação com a escola (observação do espaço escolar, observação da sala de aula, intervenções didáticas).

Quadro 1- Pauta de formação da ética profissional

Conteúdo ético	Significados	Formas de agir na escola
		Exemplos:
		Contra exemplos:

Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação da primeira etapa é feita por meio da *Pauta de reconhecimento dos aprendizados*, que apresenta síntese do processo vivenciado e, em seguida, solicita aos alunos uma narrativa do que reconhecem como aprendizados adquiridos.

Quadro 2 – Pauta de reconhecimento dos aprendizados: Etapa de Preparação

Nome:
<p>A Preparação é a primeira etapa do estágio supervisionado e tem como objetivos, refletir sobre concepções de estágio e formação docente; apresentar as diretrizes, estrutura e funcionamento do projeto didático; organizar os grupos de licenciandos e encaminhá-los aos espaços escolares; ampliar o repertório de conhecimentos teóricos e da ação ética (posturas, atitudes e comportamentos) fundamentais à boa convivência profissional.</p> <p>Com base nas discussões teóricas e reflexões realizadas nos encontros presenciais na universidade, na experiência vivenciada no primeiro contato com a escola, na interação com os licenciandos do grupo de estágio e com os profissionais da educação da escola, escreva uma narrativa destacando:</p> <ol style="list-style-type: none">1- O que você reconhece como aprendizado adquirido do ponto de vista das relações pessoais e profissionais?2- Que condutas, atitudes e comportamentos profissionais são adequados ao estabelecimento de relações de respeito entre as instituições de ensino (universidade e escola de educação básica)?3- Qual a sua primeira impressão da escola campo de estágio?4- Que expectativas você tem em relação ao estágio supervisionado?

Fonte: Elaborado pela autora.

Somente ao trazer à consciência os aprendizados - impressões, dificuldades e formas de lidar com elas, reflexões sobre comportamentos, atitudes e posturas – é que se inicia o processo de construção dos conhecimentos profissionais. Os aprendizados reconhecidos são, posteriormente, socializados e discutidos, como forma de significar as experiências vividas, levando à construção de conteúdos da profissionalidade docente.

Interação com a escola

A Interação com a escola campo de estágio é a etapa em que o licenciando tem contato com os professores em ação, em um espaço real de trabalho, com suas complexidades, dilemas e singularidades. Esse é o momento do “encontro”, em que “os estudantes saem das aulas [universitárias] para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional [...] real,

e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão...” (ZABALZA, 2014, p. 116). É o encontro com o outro (outros colegas, professores, profissionais da educação, alunos, pais); com a instituição escolar (estrutura, funcionamento, currículo, cultura); consigo mesmo (capacidade de enfrentar frustrações, de envolver-se pessoalmente, de identificar pontos fortes e fracos); com a ética da profissão professor (individual e coletiva). É o momento de vivenciar a profissão na prática por meio do planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino de música. Daí o caráter interativo dessa etapa, pois exige o encontro com o outro, sua participação e seu consentimento.

A inserção na instituição campo de estágio permite desenvolver o olhar crítico sobre acontecimentos do cotidiano escolar, tanto do ponto de vista macro (escola) quanto do micro (sala de aula) e, a partir disso, estruturar projetos situados de ensino de música. Assim, essa etapa subdivide-se em três fases: observação do espaço escolar, observação de sala de aula, intervenções didáticas.

Observação do espaço escolar

Por meio da *Pauta de observação do espaço escolar* são realizadas 10 horas de observação da instituição escolar, buscando identificar, relacionar e problematizar elementos da estrutura (física, material, recursos humanos, condições do ambiente), do funcionamento (rotinas e regras), e do projeto pedagógico (arte no currículo, relações interpessoais).

Quadro 3 - Pauta de observação do espaço escolar

Nome da escola:				
Endereço:				
Categoria administrativa:	<input type="checkbox"/> pública	<input type="checkbox"/> privada		
Sistema de ensino:	<input type="checkbox"/> federal	<input type="checkbox"/> estadual	<input type="checkbox"/> municipal	
Nível de ensino da escola:	<input type="checkbox"/> EI	<input type="checkbox"/> EF 1	<input type="checkbox"/> EF 2	<input type="checkbox"/> EM
Número de alunos:	<input type="checkbox"/> EI	<input type="checkbox"/> EF 1	<input type="checkbox"/> EF 2	<input type="checkbox"/> EM
Número de alunos:	<input type="checkbox"/> manhã	<input type="checkbox"/> tarde	<input type="checkbox"/> noite	
Comentário sobre a localização da escola:				
ESTRUTURA				
Recursos Físicos	Espaço	Quantidade		
	Sala de aula			
	Sala de reunião			
	Sala de professores			
	Sala de música			
	Sala de informática			
	Cantina			
	Secretaria			
	Pátio			
	Quadra			
	Banheiro			
	Biblioteca			
	Outros			
Recursos Materiais	Material	Quantidade		
	Instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> Percussão	<input type="checkbox"/> Sopro	<input type="checkbox"/> Teclado

Continua

Continuação

	Data show			
	Televisão			
	Aparelho de som			
	Livros de música			
	Computador			
	Outros			
Recursos humanos	Professores	() M	() H	
	Professor(a) de Arte	() Sim	() Não	
	Linguagem	() Música () A. Visuais	() Teatro () Dança	
	Formação			
	Outros profissionais da educação			
Condições do ambiente	Qualidade	Muito	+ ou -	Pouco
	Arejado			
	Claro			
	Amplamente			
	Organizado			
	Limpo			
FUNCIONAMENTO				
Rotinas	Entrada e saída da escola			
	Recreio			
	Calendário (eventos, atividades programadas)			
	Uso dos banheiros			
	Uso da biblioteca			
	Relação professor/alunos			
	Relação aluno/aluno			

Continua

PPP DA ESCOLA		
Arte no currículo	() parte comum	Etapa/ano
		Linguagem
	() parte diversificada	Número de horas
		Tipos de atividades artísticas
Relações Interpessoais	Ações de cooperação entre os profissionais da educação	
	Ações de cooperação entre professores	
	Tipos de atividades que vinculam a escola à comunidade	
	Estilo de liderança da diretoria: () centralizador () democrático	
	Reuniões pedagógicas/conselho de classe () sim () não	
	Horas reservadas para planejamento _____	

Fonte: Elaborado pela autora.

Caso haja necessidade de esclarecimento de alguma situação observada, os licenciandos realizam conversas informais com o professor supervisor, diretor, coordenador pedagógico, ou outro profissional da educação que possa contribuir com sua formação. O processo de coleta de dados é também orientado pelo professor supervisor da escola campo de estágio, que se reúne com os estagiários, organiza os horários e atividades a serem desenvolvidas. Como coformador dos futuros professores, o professor supervisor tem papel fundamental na construção da profissionalidade docente, na inserção do estagiário na cultura e no aprendizado dos gestos profissionais. Junto ao dispositivo formativo, os licenciandos registram no diário de campo impressões, sentimentos, dúvidas, dilemas, tensões, acontecimentos.

Após a coleta, os dados são analisados à luz de questões norteadoras como: de que maneira a estrutura interfere no funcionamento, e vice-versa? Que lugar a arte ou a música ocupa na cultura escolar e no projeto pedagógico? Que elementos caracterizam a cultura escolar? Ao longo dessa etapa, leituras e reflexões teóricas subsidiam a coleta e análise dos dados, nos momentos presenciais na universidade. A dimensão ética também é abordada por meio de atividades como: identificar e descrever uma situação observada e apresentar análise crítica com base em valores,

comportamentos, atitudes ou posturas adotadas; e ainda, por meio da utilização da *Pauta de formação da ética profissional*.

Observação de sala de aula

Na segunda fase dessa etapa, os licenciandos realizam 20 horas de observação do trabalho docente, em sala de aula. De acordo vários autores, ao desempenhar a principal atividade docente – o ensino – os professores desempenham duas funções articuladas e complementares: gestão da classe e gestão dos aprendizados (ALTET, 2012; GAUTHIER, 1997; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013; SHULMAN, 1986; TARDIF, 2011). Nesse sentido, o exercício da prática docente consiste justamente em fazer convergir essas duas funções da melhor maneira possível, uma vez que elas se constituem dimensões centrais da profissão professor. A gestão da classe diz respeito ao conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho (atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas). A função pedagógica da gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino (planejamento, estratégias de interação com os alunos e de avaliação dos aprendizados).

Com base nas funções pedagógicas do professor, a coleta de dados é feita por meio da *Pauta de observação da sala de aula*, dispositivo formativo que foca elementos da gestão da classe (características do espaço, regras de funcionamento e formas de interação – 10 horas) e da gestão dos aprendizados (estratégias didáticas utilizadas na abertura, desenvolvimento e fechamento da aula – 10 horas). Como salienta Altet (2012), os instrumentos de análise e reflexão de práticas permitem construir a profissionalidade docente pelo desenvolvimento de “uma metacompetência: o saber analisar” (p. 54). A partir deles, é possível ler práticas e situações, explicitar saberes da prática e formalizar saberes sobre a prática.

Quadro 4 – Pauta de observação da sala de aula

GESTÃO DA CLASSE	
Nome da escola _____	
Turma _____	Turno _____
Número de alunos _____	
Dia ____/____/____	Horário _____
Disciplina _____	
GESTÃO DA CLASSE	
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Como o mobiliário está disposto dentro da sala de aula (cadeiras em fileiras, grande círculo, pequenos círculos, em “u”)? - A disposição do mobiliário facilita o deslocamento do professor e dos alunos? - Existe espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades? - A sala de aula é arejada e iluminada? - Existem recursos didáticos à disposição do professor? - O espaço é silencioso e agradável?
Funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Existem regras claras sobre como se comportar em sala de aula? Como elas são comunicadas? - O professor mantém um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem? Como? - O professor estabelece rotinas e procedimentos claros (uso do banheiro, do celular, tom de voz, etc.) - As normas da turma enfatizam a responsabilidade individual e coletiva? - Como os alunos são organizados para trabalhar (individualmente, em grande grupo e/ou em pequenos grupos)? - O professor começa e termina a aula no tempo previsto? - Existem interrupções externas à sala de aula? - Quais as estratégias utilizadas pelo professor para lidar com a indisciplina dos alunos?
Formas de interação	<ul style="list-style-type: none"> - Como é organizada a fala das pessoas (fala uma pessoa de cada vez, várias ao mesmo tempo)? - Como os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, aguardando a vez de falar, etc.)? - Como o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas (discutem, se alteram, negociam)? - Como os alunos interagem uns com os outros? - Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?

Continua

	<ul style="list-style-type: none"> - Como os alunos pedem ajuda (levantando a mão, es-perando que o professor se aproxime deles, perguntando a um colega)? - Ao chegar à sala, o professor cumprimenta os alunos? - O professor utiliza um tom de voz adequado?
GESTÃO DOS APRENDIZADOS	
Abertura	<ul style="list-style-type: none"> - O professor desperta a atenção dos alunos? Como? - O professor apresenta de forma clara os objetivos de aprendizagem da aula? Como? - O professor retoma os conhecimentos prévios? Como? - O professor faz um planejamento da aula ou de um conjunto de aulas - sequências didáticas?
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deixa claro quais procedimentos serão desenvolvidos? - O professor explica de maneira clara o conteúdo a ser ensinado (um conceito, ideia, habilidade, valor)? - As atividades escolhidas pelo professor favorecem o aprendizado dos alunos? - O encadeamento das atividades é pensado do simples para o complexo? - O professor dá <i>feedback</i>/responde aos alunos que apresentam dificuldade, dúvidas? - O professor utiliza exemplos e contraexemplos para aumentar a compreensão dos conteúdos pelos alunos? - O professor usa estratégias variadas para fixar o conteúdo (trabalhos em grupos, trabalho individual)? - O professor utiliza materiais didáticos adequados às necessidades de aprendizado dos alunos? - O professor repete o conteúdo como forma de aumentar sua retenção? Como? - O professor avalia os aprendizados ao longo do processo por meio de perguntas, atividades, tarefas para fazer em casa? Como? - O professor dá tempo aos alunos para pensar depois de fazer uma pergunta? - O professor supervisiona o trabalho dos alunos? Como? - O tempo dado aos alunos para desenvolver cada atividade é suficiente?

Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> - O professor faz um resumo dos conteúdos ensinados ao final da aula? - O professor anuncia os conteúdos da próxima aula? - O professor dá tarefas para fixação dos conteúdos?
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando da gestão da classe, os licenciandos são levados a identificar estratégias didáticas utilizadas para despertar o interesse e motivar os alunos; formas de solucionar um conflito, organizar o ambiente da sala de aula, comunicar com os alunos e de estabelecer acordos e regras. Quanto à gestão dos aprendizados, são analisadas estratégias didáticas utilizadas na aula para abertura (objetivos de aprendizagem e sua relação com os conhecimentos prévios dos alunos), desenvolvimento (tipos de atividades e sequenciamento, organização do tempo em relação ao objetivo de ensino, materiais didáticos, formas de avaliação) e fechamento (deveres, estratégias de fixação). Ao desempenhar as duas funções pedagógicas, aspectos éticos como respeito, compromisso, envolvimento e seriedade interferem positivamente na relação pedagógica, o que contribui para a construção de uma relação de confiança e de valorização da ação educativa. A postura do professor, a forma como ele se relaciona com o conhecimento e com os alunos interferem em todo o processo pedagógico. Numa palavra, “a relação ética com o conhecimento gera interesse, disposição para aprender, participação e envolvimento” (PIRES, 2015a, p. 58). E a compreensão crítica da relação ética do professor com os alunos e com o conhecimento é fundamental à formação dessa dimensão da profissionalidade docente. Novamente, a *Pauta de formação da ética profissional* pode ser utilizada para analisar conflitos, dilemas, formas de organização do ensino e, junto ao embasamento teórico, ajudar na produção de juízos sobre formas de estar na profissão docente, estilos de ensino e compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Os dados coletados são registrados no diário de campo e cada grupo analisa, sistematiza e divulga os resultados, publicamente. No momento de socialização dos resultados, o grupo destaca estratégias, problematizações e hipóteses que apontem pistas para a proposta de intervenção didática. Ao compartilhar as experiências, fica evidente a singularidade dos contextos escolares, das práticas pedagógicas, das formas de agir e de estar na profissão professor. Entretanto, apesar da incerteza e da complexidade do trabalho docente, é possível identificar uma estrutura de base dotada de certa estabilidade. (TARDIF, 2011; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013). Nem tudo é contingência na atividade de ensino, existe um contexto geral que se repete e que precisa ser compreendido naquilo que possui

de generalidade. De certa forma, aquilo que escapa ao contingente é exatamente “o que tende a ser identificado e analisado por um repertório de conhecimentos” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013, p. 293).

Após as fases de observação do espaço escolar e observação da sala de aula, os licenciandos preenchem a *Pauta de reconhecimento dos aprendizados* refletindo sobre experiências, conhecimentos adquiridos, dúvidas, tensões e dilemas do cotidiano da profissão docente.

Quadro 5 – Pauta de reconhecimento dos aprendizados: fase de observação

<p>Nome:</p> <p>A etapa <i>Interação com a escola</i> é a fase do estágio supervisionado que tem como objetivo, promover um encontro formativo com o campo do trabalho docente. Nesta etapa, a interação se dá de diferentes maneiras: com o professor coordenador (universidade), com os licenciandos (do grupo de estágio e da turma, nos momentos de socialização), com o professor supervisor e outros profissionais da educação (escola), com as crianças e suas famílias. Há também o encontro consigo mesmo, com suas angústias, dúvidas, frustrações, pontos fortes e fracos.</p> <p>A <i>Pauta de observação do espaço escolar</i> e a <i>Pauta de observação da sala de aula</i> foram construídas com o objetivo de guiar o olhar do observador para: 1 - o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica dos professores e suas implicações; 2 - a atividade de ensino em si, com foco na gestão da classe e gestão dos aprendizados.</p> <p>A partir das experiências vivenciadas na universidade, na escola de educação básica e no grupo de estágio, escreva uma narrativa sobre as lembranças do vivido, do experimentado, sobre aquilo que, de fato, te tocou de alguma maneira. Para tanto, reflita sobre situações, dilemas ou momentos de interação que você reconhece como aprendizados importantes para a construção de sua profissionalidade docente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento da escrita reflexiva, os licenciandos são despertados a analisar e estabelecer juízos sobre escolhas, posturas, comportamentos e atitudes observadas no campo de trabalho docente, com base em valores e princípios da ética profissional. Como suporte às reflexões, são desenvolvidas leituras teóricas sobre temas afins a essa etapa de aprendizagem da docência.

Intervenção didática

A terceira fase dessa etapa, a intervenção didática, é o momento em que o licenciando – a partir dos conhecimentos prévios sobre a escola, a

sala de aula, os conteúdos trabalhados pelo professor regente, os alunos e suas características, a rotina e a cultura escolar, o projeto pedagógico, as finalidades educativas do ensino de música, as dificuldades e as possibilidades de atuação – planeja, executa e reflete, criticamente, sobre o processo pedagógico. Para essa fase, são reservadas 10 horas, sendo que, o número de intervenções é acordado com o professor supervisor de acordo com as possibilidades de cada contexto escolar.

Para a organização do Projeto de ensino de música foi construído um referencial teórico que considera:

- 1 - a adoção do trabalho por projetos de ensino como alternativa possível à prática musical nas escolas de educação básica (PIRES, 2015b; DEL-BEN, 2011);
- 2 - apreciação (A), composição (C) e *performance* (P) como as principais atividades musicais, complementadas pela literatura (L) e pela técnica (S) (SWANWICK, 1979);
- 3 - voz, corpo e instrumento (convencional ou construído com materiais alternativos) como fontes sonoras de expressão musical (CARNEIRO, 2015);
- 4 - a abordagem de diferentes tipos de conteúdos – procedimentais, factuais, conceituais e atitudinais (ZABALA, 2010);
- 5 - organização das duas funções pedagógicas do professor – gestão da classe e gestão dos aprendizados – nos momentos de planejamento, interação e avaliação (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013).

O projeto de ensino de música é estruturado em torno de quatro ou mais aulas, dependendo do acordo com o professor supervisor, desenvolvendo experiências musicais por meio do corpo, da voz e de instrumentos, com a finalização do processo na quarta aula, com a construção do produto - sonorização de histórias, arranjo, *performance*, partituras (audiopartituras, musicograma), entre outros. O planejamento inicia-se com a escolha do tema fio condutor, considerando-se os dados coletados na fase anterior, os conhecimentos prévios dos alunos, as necessidades educativas e/ou sugestões apontadas pelo professor da escola, o interesse dos alunos. Após a escolha do tema, é feito o exercício de identificar os tipos de conteúdos de aprendizagem implícitos (1 - musicais; 2 - cotidiano, sociedade ou da cultura; 3 - atitudes, hábitos, valores ou comportamentos) e o produto a ser desenvolvido. Em função disso, cada aula é organizada em três momentos – abertura, desenvolvimento e fechamento – contendo atividades de aprendizagem ordenadas e minutadas, estratégias de gestão dos aprendizados e de gestão da classe, materiais didáticos a serem utilizados. Para cada fonte sonora (corpo, voz, instrumento) o planejamento precisa prever o desenvolvimento da apreciação, composição e *performance*, apoiadas por atividades de literatura (L) e técnica (S), como apontado por Swanwick (1979).

A *Pauta de planejamento do projeto de ensino de música* é disponibilizada aos licenciandos para subsidiar o processo de planejamento, com o objetivo de orientar o passo a passo da organização da prática pedagógica. Na atividade de apreciação (A) o aluno observa/ouve alguém fazendo movimentos corporais, cantando ou tocando; na atividade de composição (C) é o aluno quem faz, é o momento de experimentação da fonte sonora; e na atividade de *performance* é o momento da organização do discurso musical, em que o professor organiza os elementos criados pelos alunos em um todo coerente.

Quadro 6 – Pauta de planejamento do projeto de ensino de música

PROJETO DE ENSINO DE MÚSICA:				
TEMA:				
ATIVIDADES	FONTES SONORAS			PRODUTO
	Corpo	Voz	Instrumento	
A				
C				
P				

Fonte: Elaborado pela autora.

A perspectiva teórica adotada permite reflexões e (des)construções de crenças como: o ensino de música como o ensino do instrumento (a atividade de *performance* ou o conteúdo procedimental configura-se uma possibilidade de abordagem); o ensino de música como coletânea de atividades “criativas”, desconectadas e sem objetivo educativo claro (as atividades são escolhidas a partir dos objetivos de ensino e sequenciadas do simples para o complexo); o ensino de música como prática improvisada (a necessidade de organização das funções pedagógicas de gestão da classe e gestão dos aprendizados em função da aprendizagem requerida); os parâmetros sonoros como conteúdo privilegiado do ensino de música (os conteúdos musicais emergem do tema fio condutor e se desenvolvem conectados a outros conteúdos escolares).

Na fase de realização do projeto de ensino, o planejamento, por seu caráter flexível, passa por ajustamentos que são feitos com o apoio do professor orientador e do supervisor. A cada aula ministrada, os licenciandos são motivados a refletir sobre a relação entre a ação planejada e a ação executada, tendo o diário de campo como lugar de registro de todo o processo de ensino e de aprendizagem: o que eu fiz, como eu fiz, por que eu fiz

como eu fiz, como eu me senti fazendo o que eu fiz (emoções, sentimentos, angústias, dilemas, dificuldades, dúvidas, acertos, percepções).

Ao término das intervenções didáticas, os licenciandos preenchem a *Pauta de reconhecimento dos aprendizados*, construindo uma narrativa crítica sobre a experiência de planejar e executar projetos de ensino música em escolas de educação básica. Algumas questões norteadoras são apontadas para iluminar a reflexão: como foi o envolvimento dos alunos durante a aula? As atividades escolhidas foram adequadas aos alunos? Elas foram bem encadeadas? Que estratégias didáticas foram mais eficientes e quais não funcionaram? Por quê? O tempo utilizado para cada atividade foi suficiente para o aprendizado do conteúdo? O ritmo da aula foi mantido entre as atividades desenvolvidas? Como os alunos responderam aos comportamentos e/ou atitudes solicitadas a eles? Como você lidou com a gestão da classe e a gestão dos aprendizados dos alunos? Como você se sentiu? Quais as dificuldades enfrentadas? Por quê? Que aprendizados você reconhece que foram adquiridos a partir dessa experiência formativa?

Avaliação final

O estágio finaliza com a socialização das intervenções didáticas nos Seminários, ocasião em que cada grupo de licenciandos apresenta o projeto de ensino de música, explicitando: justificativa e objetivos da proposta; tema condutor, conteúdos emergentes e produto final; atividades desenvolvidas e materiais didáticos. As apresentações são intercaladas por reflexões sobre a relação entre tema, objetivos e produto final; conteúdos emergentes, atividades desenvolvidas e materiais didáticos.

Como síntese do processo semestral de estágio os licenciandos elaboram o relatório final, quando organizam e dão forma à experiência de aprendizagem da docência desenvolvida em cada etapa ou fase do projeto didático do estágio. As escritas reflexivas realizadas ao longo do processo são retomadas e ampliadas como estratégia de trazer à consciência conteúdos em construção da profissionalidade docente. Os relatórios são encaminhados à professora orientadora, contendo nos anexos a documentação assinada e carimbada, e as *Pautas de reconhecimento dos aprendizados* de cada fase, devidamente preenchidas. A análise desse material permite perceber indícios da construção de conteúdos da profissionalidade docente – seja teórico, prático ou ético – que podem se constituir em pistas para planejar ações futuras de fortalecimento da profissionalidade docente no estágio supervisionado.

Considerações finais

A formação do professor de música com vistas à construção da profissionalidade permite pensar o processo de profissionalização do ensino de forma articulada, ao desenvolver simultaneamente o conhecimento teórico e o prático e, a partir da reflexão e da tomada de consciência das escolhas pedagógicas, incorporar o agir ético e responsável do fazer docente. Quando o licenciando se depara com as próprias decisões a respeito da prática que realiza, a dimensão ética é colocada em evidência; ao desenvolver a capacidade de ler o real, a percepção é ampliada e os saberes passam a apoiar a compreensão. Assim, as dimensões da profissionalidade coexistem e se complementam, e o processo formativo deve abordá-las de forma explícita e equilibrada.

O desenvolvimento do projeto didático de construção da profissionalidade apoiado nas pautas didáticas potencializou o processo de organização, análise, reflexão e sistematização dos dados coletados. Além disso, nos momentos de socialização, foi possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os diferentes contextos escolares e as profissionalidades requeridas, e identificar diferentes estilos de ensino.

As *Pautas Didáticas* podem se constituir em importante instrumento de profissionalização da formação, dos saberes e das pessoas (estagiários) na área de Música e da Educação, de maneira geral. Isso porque permitem identificar comportamentos, atitudes, escolhas metodológicas, formular pontos de vista, formalizar e discutir elementos da prática docente observada, construir postura crítica e ética diante de situações pedagógicas. Ao estimular a reflexividade, esses dispositivos formativos caracterizam uma abordagem profissionalizante em que o conhecimento se constrói pela tomada de consciência das implicações éticas das escolhas e das ações no exercício da profissão.

Referências

ALTET, M.. Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: PAQUAY, L. *et al.* **Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?** Bruxelles: De Boeck, 2012.

CARNEIRO, A. N.. Música na educação infantil: pilares de uma formação. In: PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil.** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

DEL-BEN, L. M.. Música nas escolas. **Salto para o futuro**, Série Educação Musical Escolar, v. Boletim 08, p. 24-33, ANO XXI, jun. 2011.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M.. **Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages**. Québec: Pearson, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Québec: Université Laval, 1997.

NARITA, F. M.. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p. 62-75, jul. dez, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, N.. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 1, p. 140-159, jan. abr. 2020.

PIRES, N.. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul. dez. 2015b.

PIRES, N.. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015a.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ed.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora. p. 61-92, 1995.

SHULMAN, L.. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, February 1986.

SILVA, R. R.. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul. dez, 2013.

SWANWICK, K.. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, K.. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

ZABALA, A.. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M.. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

7

What kind of teachers do our students wish they had? Centering students in teacher formation through service-learning

David B. Wandera

Typically, when one thinks of service-learning they might think of learning and community-oriented action within a course - animated through some kind of project. Such a project would be characterized by the application of curricular content in bridging the school and the community through extending learning beyond the walls of classrooms (BILLIG, 2007, 2010; FURCO; ROOT, 2010; KRAFT, 2007). This bridging is aimed at transforming the community and the classroom (BILLIG, 2010; SMAGORINSKY, 2011) although it is often understood that on the classroom side it is mainly the students who are being transformed. For example, the experiential and participatory components of the engaged learning pedagogies being used can alleviate behavioral, affective and cognitive disengagements (BILLIG, 2010). Further, although service-learning projects differ depending on their local contexts they afford students civic, personal, and academic benefits (BILLIG, 2010) since students employ formal education in addressing community concerns (KRAFT, 2007). As will be explained later, service-learning compares more favorably to other programs that link schools and the community (such as community service, and apprenticeship). In this regard, service-learning is better-placed to benefit both school-based participants and community members (FURCO, 2002) given its “service” and “learning” components (BILLIG, 2007, 2010; FURCO, 2002; FURCO; ROOT, 2010; GUTHRIE; MCCRACKEN, 2010; PRITCHARD, 2002).

However, in spite of its manifold benefits, service-learning continues to face challenges which stem from peripheralization and under prioritization. These projects (for instance the Reading Mentors Program service-learning project (hereafter, RMP) which I examine in this paper) are typically perceived as “extra activities” that can only be allocated resources (such as money, time, physical space, materials, human power, etc.) after “more im-

portant” school activities have been allocated such resources. This under-allocation could be a contributor to the uncertainty and inadequacy which characterize many service-learning ventures. RMP which existed under such circumstances depended on Ms. Jennings’ (pseudonym) presence and did not operate when she had to be away from school; Ms. Jennings, a former teacher of English and a school counselor, was the originator and coordinator of RMP at the school. Some scholars (Stenhouse *et al.*, 2014) propose that the solution is persistence - Ms. Jennings persisted e.g., by scouting the school for available meeting venues, planning meetings around class schedules, acquiring material through applying for out-of-school grants, soliciting school administration support, and motivating students to secure release-time from their subject teachers in order to attend RMP.

Cognizant of these challenges and benefits, this chapter proposes that service-learning can enhance teacher education whereby educators and other stakeholders glean understandings of the teacher role from observing students’ community engagements. To arrive at such understandings, educators need to engage with students’ emergent theories of teaching/learning. In this chapter, these emergent theories are manifested through examples of mentor-mentee interactions in cross-age peer-to-peer collaboration in the RMP initiative.

Research questions

Through an examination of the infrastructure of RMP, and an analysis of the ways middle school students took up, animated and embodied teacher-mentor roles, I argue that service-learning projects are a portal through which educators and other stakeholders can discern insights regarding learners’ perceptions of teaching and learning. The following questions guide this study:

1. How can students’ participation as mentors in service-learning exemplify how students conceptualize being a good mentor?
2. What does a student’s reflexive account of their choices in embodiment (e.g., comportment and posture) communicate about their perception of their mentor-role?
3. Overall, what insights can educators get with regard to teacher roles based on examining students’ words and actions as they animate tutor/mentor roles?

Background and structure

This chapter features a year-long observer-participant study of a co-ed, cross-age, service-learning project (i.e., RMP) at an urban middle school in Columbus, Ohio. Under the auspices of RMP, middle school mentors worked with elementary school mentees from a neighboring school to meet non-fiction reading targets (stipulated by Columbus City Schools First Grade Pacing Guide and Reading Curriculum). On their part, mentors benefitted e.g., from practicing communication skills, reflexive conversations, journal writing, and diversifying their schooling experience.

The next section reviews some scholarship on intersections between service-learning and pedagogy, and highlights a gap in examining the resourcefulness of student participation for educators. This is followed by the methods section which explicates the theoretical framework and procedures employed including a description of both the context and the infrastructure of RMP. The findings section responds directly to the research questions through invoking data to make a case for how students' actions as mentors and reflections about mentorship signal emergent perceptions of teacher roles. This study is based on the premise that when students are able to authentically take up teaching roles in service-learning (e.g. as guides, chaperons, mentors, directors, trainers, or instructors, etc.), their expectations of teacher-learner interactions inform how they execute those roles. That is, their performance of a *teacherly* persona is constituted around their emergent understandings of teacher roles. RMP data show how both Ms. Jennings and RMP mentors compare mentoring roles to teacher roles as seen when Ms. Jennings said, "they just make teaching sound so friendly" (interview transcript, 11/2012), and when Sheila said, "we have lots of fun. I wanna be a teacher" (interview transcript, 5/2013). I conclude by arguing that through examining student-participation in service-learning, stakeholders can engage with emergent teaching theories to improve teacher education and pedagogy.

Literature Review - Naming the enterprise

There are various ways that the enterprise combining "service," and "learning" has been named. The varied names which include: service-learning, service learning, Service learning, service Learning etc., signal different emphases on the benefits derived. There does not seem to be much debate on why "service" comes before "learning" but some (FURCO, 1996; KENWORTHY-U'REN, 2008; SIGMON, 1994) interrogate the implications of naming choices. In Table 1 below, Sigmon (1994 *apud* FURCO,

1996, p. 2) depicts various typologies to convey the relationship between the “service” and “learning” components:

Table 1 - Sigmon’s representation of typologies

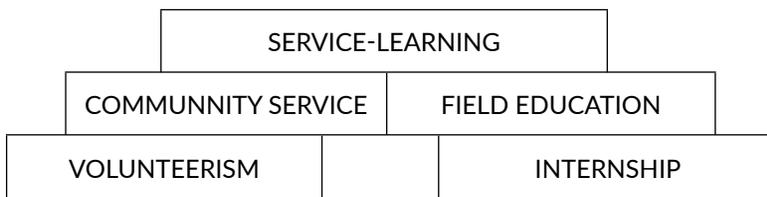
A Service and Learning Typology	
service-LEARNING	Learning goals primary; service outcomes secondary
SERVICE-learning	Service outcomes primary; learning goals secondary
service learning	Service and learning goals separate
SERVICE-LEARNING	Service and learning goals of equal weight; each enhances the other for all participants

Source: Furco, 1996, p. 2.

In Figure 1 below, Furco (1996, p. 3) makes a distinction between service programs:

Figure 1 - Furco’s representation showing distinction among service programs

Recipient	BENEFICIARY	Provider
Service	FOCUS	Learning



Source: Furco, 1996, p. 3.

As presented above, “SERVICE-LEARNING” entails a balance where all participants (recipients of the service and providers of the same) derive benefits from the program. Kenworthy-U’Ren (2008) has proposed that the hyphen underscores an integral relationship between “service” and “learning” in addition to symbolizing the centrality of reflection. These sentiments are echoed by Barbara Holland, director of the U.S. National Service-Learning Clearinghouse *apud* Kenworthy-U’Ren (2008) stating that “Service-learning is all in the hyphen...” (p. 812). In concurrence with

these understandings, I employ “service-learning” to visualize this balance while spotlighting how students’ participation can be a resourceful site for pedagogical reflection by educators.

Service-learning (in the west) is characterized by John Dewey’s notions of experiential, exploratory learning (SALTMARSH, 1996) which link the school and the community (DEANS, 1999; SALTMARSH, 1996). This school-community link can be traced as far back as Platonian and Aristotelian times (ROCHELEAU; SPECK; HOPPE, 2004). Deans (1999) has identified key connections between Dewey’s philosophies and service-learning: the pragmatic philosophy where knowledge and experience are combined, progressive political vision that connects the individual to the society, and student-centered educational theories which bring together reflection and action. Service-learning has developed from such foundations and continues to be a locus for reflecting on equity, access, and power (p. 15).

There are many forms of service-learning (BUTIN, 2011). Still, some projects characterized by an assortment of interdisciplinary activities may not be “service-learning” because exploratory-learning projects also have an interdisciplinarity component (BEANE, 1995; KOLB, 1984). Billig (2007) has identified eight practices that characterize most service-learning projects i.e.: curriculum integration, reflection, youth voice, respect for diversity, meaningful service, progress and process monitoring, reasonable duration “typically at least a semester or 70 hours” (p. 26), and reciprocal partnerships. While various scholars (FURCO; ROOT, 2010; GENZER, 1998; GUTHRIE; McCracken, 2010; KRAFT, 1996; McMUNN *et al.*, 2007) generally concur with these, others (PRITCHARD, 2002) emphasize other key aspects e.g., clear learning objectives and a theoretical base. Service-learning has been variously defined to include these key features. Here, I take up the National Service Learning Clearinghouse (NSLC, 2010 *apud* FARBER, 2011) definition: “A teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection, to enrich the learning experience, teach civic responsibilities and strengthen communities” (p. 6).

Students as a resource

Proponents of service-learning single out various benefits of these projects such as the ways it fosters critical thinking, mindfulness, problem solving and exploratory learning (CONRAD; HEDIN, 1989, 1991; FARBER, 2011; FURCO; BILLIG, 2002; GOODLAD, 1984; KING, 2004; KOLB, 1984; STEWART, 2011; WEBSTER; COFFEY, 2011). Service-learning promotes moral enrichment (PRITCHARD, 2002), leadership skills (FURCO, 2002), and it encourages mutually enriching productive community en-

agement (NEMETH *et al.*, 2014). Such collaboration which is based on the Vygotskian (1978) notion of productive interpersonal relationships underscores the relational nature of service-learning activities (TOOLE, 2002). Generally, service-learning offers a vast array of academic, vocational, personal, civic, cultural, ethical, and social benefits (FURCO, 2002).

Notwithstanding such an elaborate inventory of benefits, debate abounds regarding some aspects of service-learning within a formal education setting (BUTIN, 2011; FLEENER *et al.*, 2011; HOWARD, 2011; LIVINGSTON, 2011). Questions have arisen over the legal implications of undertaking service-learning in an increasingly litigious world (DUPUIS *et al.*, 2011). Further, there are concerns over what is perceived as a lack of democracy within service-learning (EPSTEIN, 2011) where teachers make essential decisions without consulting students. Despite questions, criticisms, proposals and applause, service-learning continues to be viewed as beneficial to communities and schools.

Most of this focus on benefits has been on advantages derived by participants who are mainly students or student-teachers. Teachers are seen to benefit when they are positioned as participants. For instance, teachers in McMunn *et al.* (2007) participate in a service-learning project and benefit by broadening their conceptions of literacy beyond the classroom as they develop notions of culturally responsive pedagogies. In another study, Smagorinsky (2011) focuses on how opportunities to work with mentees re-shape student-teachers' critical thinking. The study contrasts student-teachers' prior beliefs with scenarios they are exposed to during mentoring. Bussert-Webb (2011) also examines how teachers enhance their disciplinary toolkit through service-learning participation; her study highlights how seven Mexican American, preservice, secondary teachers tutor, and garden with children in a community service setting. Citing other scholars (CLARK, 2002; RICHARDS, 2006 *apud* BUSSERT-WEBB, 2011), she argues that "when preservice teachers work with children in community centers... they experience a full range of teaching, from helping with homework, to developing and implementing lessons and creating caring, productive relationships" (p. 45 -46). On their part, Stenhouse *et al.*, (2014) propose a "Problem-Solution Project approach" (p. 17); a collaborative, student-centered, experiential learning initiative aimed at improving schooling and society. Based on critical pedagogy, this approach foregrounds the resourcefulness of students while noting how teacher-participants become "empowered educators" (p. 155). Overall, the Problem-Solution Project approach argues for collaborative learning through "challeng[ing] an education done to students by providing an education in concert with students" (p. 17). Some scholars (McKAY; ROZEE, 2004) argue that teachers who engage

in service-learning tend to be predisposed to examining their current teaching methods with a view towards improving the same.

Perhaps, in addition to acknowledging these benefits to both the school and the community, there is need to spotlight the potential of service-learning when educators take up an active-observer role learning from their students who are participants in service-learning. This present study, which concurs with the aforementioned studies on various benefits of service-learning, spotlights the resourcefulness of students' participation (in service-learning) for teachers. More specifically, one advantage of service-learning that has not received sufficient emphasis, and which signifies the transformative power of such projects, is the opportunity for educators to discern (based on examining students' community engagements) insights on how they (students) perceive teaching and learning. Such discernment (gleaned from analyzing various aspects of students' interactions and their service-learning role-uptake), can help educators to comprehend students' preferences of teacher-roles. This is akin to asking students what kind of teachers they would want to have. Students can take up different roles in service learning so these insights might become more visible when the project requires students to become guides, chaperons, mentors, teachers, directors, trainers, or instructors, etc. That is, when students take up roles where they impart instruction for example, when students are football coaches, poetry guides, cookery instructors.

These emergent theories are shaped in part by socialization processes, personal ideologies, interests and other presuppositions which students bring to their work. Such presuppositions can be discernible (to some degree) when students reflect on their uptake of mentor roles. By examining such reflections and analyzing the execution of RMP mentor-roles, I amplify students' resourcefulness in the teaching/learning process through illustrating the potential of service-learning to inform educators about students' perceptions of preferred teacher-roles.

Methodology

The qualitative analysis of multimodal discourse employed here is appropriate for this present study in order to contextualize data of various modalities. These data, which offer a comprehensive illustration of student participation in RMP, comprise of transcripts and field-notes based on semi-formal individual, small-group, semi-structured focus group interviews (Ms. Jennings was present at all interviews); class visits and observation notes; student journal entries; pre-set project objectives; pictorial representations, video and audio recording. Data were collected from

four key parts of RMP: planning sessions, reflections, mentoring sessions, and post-project interviews. After transcription of textual data and gathering of non-textual data e.g., video clips, photos, I employed “thick descriptive accounts of multimodal data mixing images with verbal transcriptions of speech and verbal descriptions of action” (FLEWITT *et al.*, 2009, p. 51). I then analyzed and coded data based on multimodal discourse analysis (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 *apud* JEWITT, 2009a; JEWITT, 2009b). This approach is based on the position that language is just one of the available modalities under consideration (FLEWITT *et al.*, 2009) and various modalities interconnect to make meaning (p. 46). Thus, I analyzed textual and visual modes through identifying key expressions/descriptors which represent RMP mentors’ actions and bases for action (as they executed mentor-roles). Although coding and data analyses was etc, I conducted member checks (emic) through follow-up interviews of participants. This process of coding RMP data on NVivo software led to seven thematic categories:

1. Resources (space, time, money, human resource etc.)
2. Doing school (subjecting one’s behavior to school regulations and guidelines)
3. Good teaching (activities which students felt made teaching and learning exciting and enjoyable)
4. Language use (peerspeak, classspeak, homespeak etc.),
5. Authority and power (teacher, mentor, room captain and their authority),
6. Relationship building (friends, peers, siblings)
7. Learning about community

This present study focuses on good teaching, authority and power, and relationship building (i.e., numbers 3, 5, and 6 above) because these themes were comparatively more dominant and recurrent in RMP data. Also, while reflecting on their RMP mentoring roles during interviews and member checks, participants reported that they cared about these themes more than the others.

Participants

After consulting with teachers and students, Ms. Jennings set up the RMP service-learning project for middle school mentors to work with students from a neighboring elementary school within their community. The object was to work on reading targets addressing the needs of community members - elementary school students. On their part, the middle schoolers

practiced communication skills, social interaction, journaling skills, and reflection. The RMP coordinator was Ms. Jennings, a middle school counselor and former language arts teacher. The primary participants were 20 co-ed students drawn from grades six, seven, and eight. There were 60 elementary school mentees (grades four and five). Each middle school mentor worked with approximately five elementary school mentees. Through the project's institutional review board (IRB), students signed assent forms and their parents signed consent forms to participate in the documentation of the project. All names except my own are pseudonyms.

Positionality

I got involved with RMP in the capacity of a university-based researcher (from the university where Ms. Jennings undertook a service-learning course) mainly interested in observing and documenting literacy strategies-in-use. Over time, I was included in RMP planning sessions and eventually RMP agreed that Ms. Jennings should buy an i-pad with i-movie capability and I would be the designated cameraman - this role allowed me to circulate among the students taking pictures, recording clips, and observing. I became increasingly interested in strategies RMP mentors employed in executing their roles.

Theoretical framework

This study is informed by Vygotskian (1978) sociocultural theory. RMP lends itself to this Vygotskian approach because it is characterized by some of the hallmarks of Vygotskian learning theory: group-work or collaborative learning, scaffolding, assistance from a more knowledgeable other, play, critical thinking and problem solving, etc. Additionally, RMP is oriented towards student-centered pedagogy. This study also employs Bakhtinian (1982) dialogism with regard to understanding how language is historically and contextually embedded. The core activity in RMP is interaction between mentors and their mentees specifically around literacy activities. Both groups are responsive to each other's utterances as seen when they signal agreement or disagreement with each other, question each other, and in varying ways execute actions based on these interactions. Notably, RMP mentors' conceptualization of a teacher-persona and their depictions of student-teacher interactions diverge from dominant authoritative teacher-as-director conceptualizations which abound at the school where the mentors attend. Initial mentor-mentee interactions were, however, characterized by this authoritative teacher-persona indica-

ting how RMP mentors' conceptualizations of the teacher-persona were in dialogue with prevalent sociocultural notions of the teacher-persona. Through Bakhtinian dialogism (1982), ideas expressed in the present are influenced by, and can be fraught with socio-ideological contradictions emanating from the past. Furthermore, through the Freirian (1970) lens of praxis, I present RMP mentors' agency as actors, and participants who actualize and recalibrate robust teacher-personae which evolve away from the notion of authoritative teacher-persona.

Context of the Investigation

RMP was in its second year of operation. To enhance her capacity in running service-learning ventures, Ms. Jennings had taken service-learning summer courses at a local state university and, for the duration of RMP, she attended monthly collegial conferences at the university to confer with other educators who, like her, had initiated service-learning projects at their institutions. This conference, which was run by a faculty from the university, exposed conferees to literature on service-learning and covered topics e.g., critical service-learning, academic achievement, and classroom spaces as sites for social change. Ms. Jennings reports that her philosophy about teaching/learning as student-centered, democratic, and exploratory, was informed by her own convictions, affirmed by these conference literature, and enriched through witnessing RMP mentors at work.

Ms. Jennings also successfully applied for a modest grant from a community-improvement organization, with which she acquired notebooks, text books, a display chart, colored markers, a "treasure chest" (a shiny box containing colored scented erasers, trendy pencils, stickers, etc. which mentors would give mentees to incentivize them), a scrap book, 3 backpacks, and an i-pad. The middle school students chose the name "reading mentors" for themselves. RMP was undertaken on Tuesdays (mid-morning) while classes were in session meaning that, reading mentors had to get permission to attend RMP which depended on their satisfactory completion of class assignments.

30-minute long planning meetings happened every other Tuesday and ninety-minute visits to the elementary school happened every other Tuesday. Since classes were always in session during planning meetings, Ms. Jennings would (before RMP meetings) search the premises for available meeting spaces. Over time, we met in the library, school canteen, an auditorium, a laboratory, and whenever there wasn't any available space, 20 mentors, Ms. Jennings and I would squeeze into her small office where some students would stand, sit on the floor and on arm rests. On days when there was a

class test, RMP had to be cancelled. During planning meetings mentors met with Ms. Jennings to plan upcoming mentoring sessions; they would share from their experiences from previous visits and Ms. Jennings would respond to their questions and comments and model how to keep sessions focused. Sometimes she would split mentors into break-out groups to practice mentor-mentee roles while she circulated and consulted.

On the days when visits to the elementary school were slated, mentors would gather in Ms. Jennings' office, take roll call, quickly preview visit-objectives, gather resources (pens, paper, pencils, erasers, text books, work sheets etc.) and walk over to the neighboring elementary school to meet with mentees. Mentoring sessions were conducted in two grade four, and one grade five classrooms. Each mentor sat with their group of mentees in some space in the classroom, some opting to sit on the carpet, others around a table, while others sat by the board. On some occasions a group would opt to sit on the floor in the wide hallway. Immediately after each visit, mentors wrote journal entries reflecting on their mentoring sessions. Overall, no marks or grades were awarded for participation in RMP, and while writing was not checked for accuracy, mentors consulted with each other, and with Ms. Jennings about grammatical accuracy etc.

Findings – If I play around who will they listen to?

To begin with, the short walk from the middle school to the elementary school was always eventful; middle school students who now had permission (due to their participation in RMP) to exit the building would assemble by an exit and, after Ms. Jennings had taken roll call, they would burst out of the building joking, teasing one another, chatting and jostling in loud excited tones. Upon arriving, we would congregate by the entrance for a “cooling down period” (slightly under a minute) where the entire group would stand quietly before being let into the elementary school building. There was always a stark contrast between the mentors' playful and exuberant jubilation prior to entering the elementary school building, and their composure as we entered and during the duration of the mentoring sessions. When interviewed, some mentors explained this contrast saying:

Dwayne: There is nothing wrong with being playful but in class we had to be like teachers. If Ms. Jennings were like that in class the class can't go on (laughs).

Sheila: That is not our space. We have to respect their school. We shouldn't go running around the hallway. Also I want them to listen to me so I have to be calm.

Lisa: It is not good for me to play around. If I play around who will they listen to? (interview transcript, 1/2013).

Dwayne, Sheila and Lisa's explanations point to their expectations of appropriate teacher-behavior and their sense of Kairos which informed their self-regulation. These students were aware that to be "like teachers," they needed to "respect the school," by not "running around" so that they would be "listen[ed]" to by their mentees. Lisa's rhetorical question visualizes this awareness i.e., if I play around who will they listen to?"

Beyond the authoritative teacher persona

There was a difference between how RMP mentors experienced interactions within the wider school space and how they interacted within the project. This can be summed up as traditional authoritative-teacher persona vs. a relatively democratic, relaxed atmosphere. For instance, one morning twenty mentors, Ms. Jennings, and I were in the hallway headed towards the elementary school and RMP mentors were talking excitedly when a senior faculty, who happened to come out of a room, stopped, pointed at Sharon (grade 8) who was wearing frayed jeans pants, and said loudly, "too much skin! Back to class!" She turned to Ms. Jennings and said "she is showing too much skin. She is not coming" and walked off and Sharon had to go back to her class.

Unsurprisingly, in their initial interactions with their mentees and during their RMP journal reflections and meeting feedback, RMP mentors invoked some qualities of this authoritative teacher-persona; the quest to contain, manage, and direct their mentees. RMP was situated in a school setting with a sociocultural history of mediating practices which are characteristically non-democratic and examples of authoritative teacher-supervisors were numerous. However, through hinting and constant questioning in the way of feedback, Ms. Jennings encouraged mentors to "really imagine [themselves] as teachers...what kind of teacher would you be?" (field notes, 9/2012).

After each visit, mentors would bid mentees bye, walk back to the middle school, head for Ms. Jennings' office, and complete journal reflection entries before resuming class. She would initiate these reflection sessions by asking mentors: What went well? What did not go so well? Do you have any other comments? (field notes, 09/2012). In one such journal, Jay wrote that he "had a good feeling" about his mentees. His journal reflection described one mentee as being "shy," "nice," and "clumsy," reporting how he fell on another mentee. Ms. Jennings provided the following writ-

ten feedback to Jay: “These are great observations about your students. What do you think they thought about you? I am so glad you joined us. Welcome to the group” (field notes 10/2012). In another reflection Jordan wrote that he loved being a part of RMP and added that he noticed how one of his mentees was laughing and giggling “a lot”. In her response, Ms. Jennings’ explained various reasons why a mentee would laugh including “she may have been nervous” (field notes, 9/2012).

Some RMP mentees focused on their own behavior management, for instance Sheila wrote “I am sorry that I could not control my group and you had to come and see all that noise” (field notes, 9/2012). Sheila’s journal entry positions Ms. Jennings as her senior line manager. Sax conveyed this same aspect of a teacher-manager when he brought up the case of a new boy who was not doing what was expected:

Sax: We had a new boy last time, and he was copying everything that the others were doing like the acrostic poems. Then one boy put his name, and he was just writing down everything. He wrote down the other boy’s name, and I was like ‘seriously? Don’t do that!’

Ms. Jennings: Well Sax, maybe he was nervous...he was new, it was his first time in the group, he didn’t know what to expect. Perhaps he had never done acrostic poems before. Did you learn his name? (field notes, 9/2012).

When students participate in service-learning, they bring to these interactions their presuppositions and experiences of teacher-student interactions together with socialized ideologies of the teacher-role. RMP mentors started off by taking the well-worn path of teacher-supervisor roles. Ms. Jennings constantly invited RMP mentors to imagine that they were their own kind of teachers not knowing where it would lead to (field notes, 9/2012).

In a period of two weeks there were signs that RMP mentors were evolving their approach. For example, Sax reported using a “clap-the-word” game in his group to sound out syllables as they were learning spelling after which they took breaks to tell jokes. He added “I can’t wait until my next visit! I have new friends now!” (interview transcript, 5/2013). Other mentors reported similar experiences:

Lisa: I feel like I am a mother. Those little kids looking at me, sitting with me and listening to me.

Sheila: It is pretty cool, talking to them, and they listening to you. We have lots of fun. I wanna be a teacher.

June: I really feel like I’m doing something important when I’m reading to

little kids (pause) they're my team! (interview transcript, 5/2013).

Dwayne: *They are like our younger brothers and sisters. My sister is in grade 3 (field notes, 10/2012).*

These reflections and interactions point to a departure from the authoritative-teacher persona leading to a re-construction of mentor-roles.

Video data and photographic data (images were not included in this chapter because they feature minors) provide further evidence of this reconstruction. In addition to playing games with mentees such as beach ball during breaks and between literacy tasks, RMP mentors' employ posture and proxemics in ways that enhance collegiality and camaraderie with mentees - various images show how June used to stand over her mentees and how she switched to sitting on the mat with them, circulating among them, squatting and holding the book for them to read. Images show Lisa, who initially only sat at the head of the table, sitting with her mentees around a table - she never resumed the place at the head of the table. Lisa also used an ice cream drawing activity after discovering that her mentees loved ice cream. Other images show how Dwayne, who used to stand with a long pointing rule by the board, opted to sit on a stool holding a board marker for his mentees to write on the board - the board became a shared canvas for cognitive processing.

Some benefits of RMP participation

Like other service-learning ventures (BILLIG, 2007; FURCO, 2002; SCHENSUL *et al.*, 2002), RMP addressed curriculum needs. It addressed elementary reading targets specifically: comprehension, prediction, vocabulary, fluency, and summarization skills which correlate with state standards as stipulated by the Department of Education. Joint literacy tasks exposed elementary schoolers to interpretation of visual, oral, and quantitative information; integration of information from diverse sources and opportunities to showcase mastery of subject matter. Middle schoolers had to explain to their mentees how to make textual references; undertake textual synthesis; identify supporting details, and connect concepts in informational texts. RMP mentors and mentees employed an instrument called "the big fox" graphic organizer (see appendix A) to separate facts from opinions, document information in bold and in italics, and to examine visuals and graphics used. Therefore, RMP service-learning provided mentees access to a supportive, cross-age audience with whom they worked to meet state reading standards. This cross-age aspect of RMP is dependent on reciprocal interactions (GRIFFIN; COLE *apud* COLE, 1996;

LERNER, 1986) between the two groups. Ms. Jennings elaborated on the advantage of this cross-age collaboration:

Ms. Jennings: Hmm, I think they are receiving it well, and I think it matters more that a middle school student...a kid is telling them that this is important, like, “oh wow! You mean I should understand this? I should know this? I did not know what a graphic organizer is. My teacher told me this was important but you are teaching me this too?” That’s powerful. (interview transcript, 1/2013)

At the end of the project, focused group interviews with Ms. Jennings and with the students reveal how RMP mentors learned to “be real” (Sax in interview transcript, 1/2013) and how Ms. Jennings learned about the kind of teachers RMP mentors were communicating they would like to have.

Discussion

After the project, Ms. Jennings composed a 600-word description of RMP, entitled ‘Reading Mentors: A Collaborative Partnership, to share with other educators at a service-learning conference. The description highlights some dispositions such as confidence, sociability and “They take the partnership very seriously and truly appreciate the bond that they have with students whom they affectionately call their own” (field notes, 11/2012). During the final post-project interview Ms. Jennings added:

It is fantastic, to see the stuff on that paper [the planning sheet] jump out of their mouths. It makes me proud. They just make teaching sound so friendly. I mean, teaching feels so fresh when you look at how they do it (interview transcript, 11/2012).

Echoing Ms. Jennings’ sentiments, “they just make teaching sound so friendly”, data show that RMP mentors embody poise, voice, movement, and demeanor that are concurrently teacher-like and peer-like. Animating these roles was influenced, in part, by lived experience and familiarity with traditional teacher-roles while being transformed by taking up the invitation to be their own kind of teachers. By navigating whether to conform vis-à-vis how to transform the teacher role, RMP mentors engaged with tensions between continuity and transformation to visualize their teacher preference.

More specifically (as shown in Table 2 below), RMP mentors conceptualize teaching as a relational enterprise through interactional acts.

Table 2 - Visualizing Students' Understandings of the teacher-role

STUDENT	SNAPSHOT OF MENTOR'S ACTIVITIES WITH MENTEES	EMERGENT UNDERSTANDINGS OF TEACHING/LEARNING
Sax	Learning their names, devising "clap-the-word" game, and taking comedy breaks.	Teaching as friendship relations (<i>Mentees are new friends</i>).
Lisa	Expressing a feeling of responsibility for the mentees.	Teaching as nurturing relations (<i>"I feel like a mother to them!"</i>)
Sheila	Interspersing learning with playing. Also playing with the mentees.	Teaching as interactional and fun relations (<i>Mentees are playmates and friends</i>).
June	Holding the book for mentees to read and modelling reading for and with them.	Teaching as collaborative relations. (<i>Mentees are teammates</i>).
Dwayne	Encouraging students and using the board to co-present information.	Teaching as cognitive teamwork relations (<i>"Mentees are like my younger brothers and sisters"</i>).

Source: the author.

When 13 year old Lisa says, about her mentees, "I feel like I am a mother", this sentiment sets a high bar for teachers. What might a nurturing pedagogy with its attendant dispositions look like? What can teacher training programs do to impart Sheila's idea of teaching as fun interactions? How can teacher professional development be informed by Sax and Dwayne who want teachers who are friendly and with whom they can think together? June's words and actions show that she prefers a teacher whose collaborative pedagogy is sustained by nearness in place, time and relations. Further, summative journal entries by RMP mentors corroborate the kinds of teacher they want. For example, Sax's journal (appendix B) positions his mentees as his friends.

Taken together, Ms. Jennings created conditions for her students to shift from teacher-as-supervisor which allowed them to communicate the kind of teaching they want - teaching as caring relations. They achieve this by positioning themselves as concurrently allies, counterparts, peers, and collaborators (NEMETH *et al.*, 2014) with their mentees. Collectively, RMP data point to specific dispositions which can inform both pedagogy and teacher preparation vis-à-vis the kind of teachers-students wish they had.

Conclusion

In our contemporary education atmosphere, centering students is not a new idea. There is constant emphasis on individualized teaching and differentiated instruction among other learner-oriented approaches. It should, therefore, not be a revolutionary idea for teacher education and professional development programs to start by asking students “what kind of teachers do you wish you had?” and to create conditions for students to answer this question. Future studies might refine this question to e.g., what kind of teacher do you wish you had in history or math or science etc. Students’ answers to these kinds of questions should shape teacher education because (as Ms. Jennings said) students make “teaching sound so friendly... teaching feels so fresh” but educators have to engage and “look at how they do it”.

This research was supported by a grant from the Corporation of National and Community Service/Learn and Serve, and it was directed by Dr. Valerie Kinloch from the College of Education and Human Ecology at Ohio State University, Ms. Rhonda Johnson from the Columbus Education Association, and Ms. Roberta Hantgan from the National Education Association.

References

- BAKHTIN, M. The dialogic imagination. *In: HOLQUIST, M. (Ed.). Four Essays By M. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press. 1982. Retrieved from: <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>.
- BEANE, J. Curriculum Integration and the disciplines of knowledge. **Phi Delta Kappan**, v. 76, n. 8, p. 616-622, apr. 1995.
- BILLIG, S. Unpacking what works in service-learning: Promising research-based practices to improve student outcomes. *In: KIELSMEIER, J.; SCHULTZ, N. (Eds.). Growing to greatness: the state of service-learning.* National Youth Leadership Council. 2007. Retrieved from: <http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/CEFD2869-9129-46A3-91CE-443928D1ED6C/24876/UnpackingWhatWorksInServiceLearning.pdf>.
- BILLIG, S. **Why service learning is such a good idea.** *Colleagues*: v. 5, iss. 1, art. 6. 2010. Retrieved from: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol5/iss1/6>.
- BRANSCOMBE, A.; GOSWAMI, D.; SCHWARTZ, J.; MARTIN, N. **Students teaching, teachers learning.** Portsmouth, NH: Boynton Cook. 1992.

BUSSERT-WEBB, K. Becoming socially just disciplinary teachers through a community service learning project. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 7, n. 2, p. 44-66. 2011. Retrieved from: http://www.coe.uga.edu/jolle/2011_2/bussert_webb.pdf.

BUTIN, D. **Service-learning in theory and practice: the future of community engagement in higher education**. New York, NY: Palgrave and Macmillan, 2011.

CONRAD, D.; HEDIN, D. **High school community service: a review of research and programs**. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research, 1989.

CONRAD, D.; HEDIN, D. School-based community service: what we know from research and theory. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 10, p. 743-749, 1991.

DEANS, T. Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. **Michigan Journal of Community Service Learning**, v. 6, n. 1, p. 15-29, 1999.

DUPUIS, M.; BOWDON, M.; SCHWEMIN, S. Collegiate service-learning: Perspectives on legal liability. In: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematizing service-learning: critical reflections for development and action**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. p. 129-154.

EPSTEIN, S. Who's in charge?: Examining the complex nature of student voice in service-learning projects. In: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematizing service-learning: critical reflections for development and action** Charlotte. NC: Information Age Publishing, 2011. p. 175-200.

FARBER, K. **Change the world with service learning: how to create, lead, and assess service learning projects**. Plymouth, UK: Rowman and Littlefield Education. 2011.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as learners**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2012.

FLEENER, J.; JEWETT, L.; SMOLEN, J.; CARSON, R. Creating spaces for service-Learning research: implications for emergent action and civic ingenuity. In: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematizing service-learning: critical reflections for development and action**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2011. p. 3-18.

FLEWITT, R.; HAMPEL, R.; HAUCK, M.; LANCASTER, L. What are multimodal data and transcription? In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. New York, NY: Routledge, 2009. p. 40-53.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: NY, The Continuum Publishing Company, 1970.

FURCO, A.; BILLIG, S. Introduction. *In*: FURCO, A.; BILLIG, S. (Eds.). **Service-learning: The essence of the pedagogy**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. vii-x.

FURCO, A. Is service-learning really better than community service? A study Of high school service program outcomes. *In*: FURCO, A.; BILLIG, S. (Eds.). **Service-learning: the essence of the pedagogy**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 23-52.

FURCO, A.; ROOT, S. Research demonstrates the value of service-learning. **Kappan**, p. 16-23, feb. 2010.

FURCO, A. **Service-learning: a balanced approach to experiential education**. Expanding boundaries: Service and learning. Washington, DC: Corporation for National Service, 1996. p. 2-6. Retrieved from: http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf.

GENZER, D. **Community service and service learning initiatives in independent schools**. Washington, DC: National Association of Independent Schools, 1998.

GOODLAD, J. **A place called school: prospects for the future**. San Francisco: McGraw Book-Hill Co, 1984.

GRAY, R. **Service-learning: it's all about the hyphen...** 2008. Retrieved from: <http://usapetal.net/wpmu/blog/2008/04/16/service-learning-it%E2%80%99s-all-about-the-hyphen%E2%80%A6/>.

GUTHRIE, K. L.; MCCRACKEN, H. Teaching and learning social justice through online service-learning courses. **The International Review of Literature in Open and Distance Learning**, v. 11, n. 3. 2010. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/894/168>.

HOWARD, J. **Principles of good practice for service-learning pedagogy**. Reprinted. 2011. Retrieved from: <http://www.weber.edu/WSUImages/ccel/docs/BestPractices.pdf>

JEWITT, C. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. New York, NY: Routledge, 2009a. p. 14-27.

JEWITT, C. Different approaches to multimodality. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. New York, NY: Routledge, 2009b. p. 28-39.

KING, J. Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring and defamiliarization across borders. **Journal of Experiential Education**, v. 26, n. 3, p. 121-137. 2004.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1984.

KRAFT, R. **Growing to greatness 2007**: the state of service-learning. National Youth leadership council. 2007. Retrieved from <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/320G2G07.pdf>.

KRAFT, R. Service learning: An introduction of its theory, practice, and effects. **Education and Urban Society**, v. 28, n. 2, p. 131-159. 1996.

LIVINGSTON, S. Virtual adoption of service-learning through controlled Discourse. In: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematising service-learning**: critical reflections for development and action. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. p. 71-106.

MCKAY, V.; ROZEE, P. Characteristics of faculty who adopt community service learning pedagogy. **Michigan Journal of Community Service Learning**, p. 21-33, 2004.

MCMUNN, D., DOOLEY, L.; MAYS, C. **Literacy teachers engage in service-Learning via community organization involvement**. 2007. Retrieved from: http://www.academia.edu/5121190/Literacy_Teachers_Engage_in_Service-Learning_via_Community_Organization_Involvement.

NEMETH, E.; BUTLER, T.; KINLOCH, V.; WASHINGTON, T.; REED, P. Transformative Service-learning initiatives in urban schools and communities: Learning from challenges. In: KINLOCH, V.; SMAGORINSKY, P. (Eds.). **Service-learning in literacy education**: possibilities for teaching and learning. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2014. p. 3-26.

OHIO. Department of Education, English Language Arts. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Ohio-s-New-Learning-Standards/English>.

PRITCHARD, I. Community service and service-learning in America: The state of the art. In: FURCO, A.; BILLIG, S. (Eds.). **Service-learning**: the essence of the pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 3-22.

ROCHELEAU, J. Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. In: SPECK, B. W.; HOPPE, S. L. (Eds.). **Service-learning**: History, theory, and issues. Westport, CT: Praeger Publishers, 2004. p. 3-22.

SALTMARSH, J. Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. **Michigan Journal of Community Service Learning**, p. 13-21, 1996.

SCHENSUL, J.; BERG, M.; BRASE, M. Theories guiding outcomes for action research for service-learning. In: FURCO, A.; BILLIG, S. (Eds.). **Ser-**

vice-learning: the essence of the pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 125-143.

SIGMON, R. L. **Serving to learn, learning to serve**: linking service with learning. Washington, DC: Council of the Independent Colleges, 1994. Retrieved from: http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf.

SMAGORINSKY, P. Service-learning as a vehicle for examining assumptions about culture and education. *In*: HONIGSFELD, A.; COHAN, A. (Eds.). **Breaking the mold of school instruction and organization**: preservice and inservice teacher education. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2011. p. 65-74.

STENHOUSE, V.; JARRETT, O.; WILLIAMS, R.; CHILUNGU, E. **In the service of learning and empowerment**: service-learning, critical pedagogy, and the problem-solution project. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 2014.

STEWART, T. Opening up service-learning reflection by turning inward: developing mindful learners through contemplation. *In*: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematizing service-learning**: critical reflections for development and action. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. p. 37-60.

TOOLE, J. Civil society, social trust, and the implementation of service-learning. *In*: FURCO, A.; BILLIG, S. (Eds.). **Service-learning**: the essence of the pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 53-82.

VYGOTSKY, L. Mind in society: development of higher psychological processes. *In*: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEBSTER, N.; COFFEY, N. A critical connection between service-learning and urban communities: Using critical pedagogy to frame the context. *In*: STEWART, T.; WEBSTER, N. (Eds.). **Problematizing service-learning**: critical reflections for development and action. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. p. 245-262.

8

Narrativas de uma formação: a mediação do Coordenador Pedagógico para a escolha do livro didático

Silvania Lúcia Chaves Assis
Gilberto Ferreira
Adriana Mota Ivo Martins
Cláudia Starling

O Livro Didático (LD), apesar de ser um material impresso bastante familiar, é de difícil definição quanto à função que ele exerce ou deveria exercer em uma sala de aula. Esta dificuldade é compreendida em razão da “mobilidade” apresentada pelo ambiente no qual esse material é utilizado, que pode variar consideravelmente segundo o contexto sociocultural, a saber; a época da sua produção e do seu consumo; as disciplinas abordadas; os níveis de ensino; o planejamento elaborado e as metodologias utilizadas, entre outras coisas. Ademais, o debate sobre a apropriação de coleções didáticas pelas instituições escolares aponta não apenas para a função do livro, mas também para a relação que o docente estabelece na sua prática. Tema este, que demanda reflexões e investigações, por ser esse um dos materiais que ficam à disposição do professor para a realização do seu fazer pedagógico.

É importante ressaltar que os autores do artigo são participantes de pesquisas e de estudos na perspectiva das narrativas sobre o papel do coordenador pedagógico na formação de professores. Desse modo, o presente texto teve sua gênese por meio de reflexões por parte destes. Assim, fazendo um recorte em uma das experiências narradas no grupo de estudos, este texto tem como objetivo compreender o papel do coordenador pedagógico frente ao processo de seleção do LD com suas equipes docentes. Além disso, apresentar quais os procedimentos utilizados pelo coordenador para a orientação e o encaminhamento desse material.

Em uma perspectiva de cunho (auto)biográfico, a proposta dos grupos de estudos sobre narrativas favorece aos participantes a reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional de cada um, ampliando o olhar sobre a temática estudada. As narrativas têm sido valorizadas em pesquisas que bus-

cam compreender os fatores que influenciam a formação do professor, pois possibilitam a quem narra, a oportunidade de organizar sua história de vida e refletir sobre os elementos que contribuem na aprendizagem docente, em um processo de tomada de consciência de si mesmo. Segundo Souza (2006):

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores e sua identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

Também nesta perspectiva, Delory-Momberger (2011) destaca que a narrativa não é somente um sistema simbólico que permite expressar as experiências, mas é também, um espaço em que o sujeito se forma, elabora e experimenta sua história de vida.

A mediação do coordenador pedagógico na escolha do livro didático foi problematizada neste grupo de estudo. Desse modo, o relato feito por uma de suas integrantes reflete o resultado de sua participação como assessora pedagógica em uma rede particular de ensino, atuando como mediadora no encaminhamento de processos de escolha dos livros didáticos para os anos iniciais. Foram feitas três reuniões, envolvendo um grupo de cinco coordenadores pedagógicos de quatro escolas, nos meses de outubro e novembro de 2019.

Nos relatos, problematizamos as experiências acerca deste material de uso, praticamente, diário na vivência profissional de professores, de coordenadores, de formadores de coordenadores ou de autores de livros para o ensino fundamental nos anos iniciais. Estas várias facetas de convivência com esse material nos possibilitam destacar a importância que se deve dar ao processo de análise e de escolha junto à equipe docente, ademais levantar questões sobre os processos que se estabelecem durante a escolha: qual o papel que o livro didático assume na prática do professor? Em que momento da formação docente esta discussão acontece? Como esta formação se realiza na escola? Qual o papel do coordenador pedagógico no processo de escolha do livro didático?

A ausência de discussão mais aprofundada desta temática na escola, muitas vezes, é preenchida pelas editoras em cursos e palestras realizadas por seus representantes, ou, pelo próprio autor do livro, utilizando argumentos que favorecem a escolha de uma determinada obra. Nesse momento, os autores tendem “a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, os tempos de trabalho, as rotinas e metodologias de ensino.” (LOCH; ROMANOWSKI, 2013, p. 10870).

Compreendemos a formação como processo contínuo de construção de conhecimento que se desenvolve na prática cotidiana, e os professores como profissionais que podem aprender uns com os outros e ter autonomia no seu processo formativo (TARDIF, 2002). Assim sendo, o processo de escolha do livro didático pode ou não se constituir em uma oportunidade de formação, dependendo das possibilidades de interação e de mediação que se estabelecem entre os pares e a coordenação.

No decorrer deste texto, em um primeiro momento, apresentamos o papel do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), na educação brasileira, enquanto política do livro didático. É necessário ressaltar que, o PNLD se direciona às redes públicas de ensino, mas os critérios estabelecidos por esse Plano também orientam o mercado editorial para a organização das coleções didáticas que são disponibilizadas para todas as redes de ensino. Neste processo, destacamos a importância do Guia de Livros Didáticos (GLD), como instrumento de orientação ao professor para conhecimento das obras disponíveis para sua escolha. Na sequência, reafirmamos o papel do coordenador pedagógico e a importância de sua atuação no processo de orientação ao professor na escolha do LD, visando o alinhamento desses materiais com as propostas pedagógicas e os encaminhamentos teóricos da escola. Por fim, serão apresentados o relato das nossas reuniões com as coordenadoras pedagógicas; a descrição do processo de escolha junto às equipes para a escolha das coleções didáticas e as nossas conclusões.

Reforçamos a necessidade da discussão sobre o uso do LD ser constantemente problematizada, já que é um material muito utilizado na prática pedagógica pelos professores. Conseqüentemente, torna-se relevante também, refletir sobre seu uso nos cursos de pedagogia e de licenciaturas, como em outros espaços de formação de professores, já que o livro didático constitui um importante recurso de apoio à prática pedagógica, sendo que o processo de escolha pode se constituir em uma ação formativa.

Livros didáticos e o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD)

Para conceituar o Livro Didático, tomaremos como referência Lajolo (1996) que define LD como um conjunto de materiais, do aluno e do professor, utilizados pela escola como instrumento no processo de ensino e aprendizagem e de formação. Afirma ainda que “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.” (LAJOLO, 1996, p. 4).

A trajetória do livro didático no Brasil vem sendo acompanhada pelo Ministério de Educação (MEC), que institucionaliza um conjunto de polí-

ticas para a avaliação e a distribuição dos materiais que guiam o ensino. Ao longo de oito décadas, conforme Batista (2003) e Cassiano (2013), programas em relação ao LD vêm sendo criados e aperfeiçoados. Contudo, não podemos desconsiderar que além de consagrados em nossa cultura escolar, o LD tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico (SILVA, 2012b).

Situando em uma perspectiva histórica, apresentamos um recorte desta trajetória a partir de 1985, após o processo de democratização brasileiro. Neste mesmo ano, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já existente, é mantido pelo governo com ações que se destinam “aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica, como também de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. (BRASIL, 2020).

No Programa do Livro Didático, são distribuídos livros didáticos para os professores da Educação Infantil e para os professores e estudantes e professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio (escolas públicas), além de obras literárias e outros materiais de apoio à prática educativa. É importante salientar que o MEC é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se define como uma autarquia responsável por executar parte das ações do MEC relacionadas à Educação Básica, prestando auxílio financeiro e técnico aos municípios e executando ações que contribuam para uma Educação de qualidade. É o FNDE responsável pela operacionalização e execução do PNLD. Cabendo a esse órgão:

- I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;
- II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados;
- IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;
- V - acompanhar a distribuição das obras;
- VI - realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas;
- VII - realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino;
- VIII - prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD (BRASIL, 2020, [s. n.]).

Houve uma significativa mudança no PNLD, a partir de 1995, no Brasil já democratizado, quando foram realizados vários seminários que objetivavam estabelecer uma política do LD que assegurasse sua qualidade. Os livros antes de chegarem aos professores deveriam passar

por uma análise prévia feita por uma comissão de especialistas, coordenada pela Secretaria de Educação do MEC. Essa comissão teria o papel de avaliar os materiais em seus conteúdos pedagógicos e em suas abordagens. Sendo assim, a partir de 1996:

É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2020a, [s.n.]).

O Guia de Livros Didáticos a partir desse momento passa a ser uma importante referência para a escolha desse material pelos docentes. “É uma das ações do MEC na busca de qualidade de ensino público, considerando-se o livro como uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos” (BRASIL, 2003, p. 10).

De acordo com Oliveira (2006):

Sob estas bases o Guia estabeleceu critérios comuns e específicos para eliminação e classificação dos livros que representariam um padrão consensual, mínimo de qualidade para o ensino. Os critérios eliminatórios são definidos como: correção dos conceitos e informações básicas; correção e pertinência metodológicas; contribuição para a construção da cidadania. Como critérios de classificação, estrutura editorial, aspectos visuais; manual do professor (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Neste novo contexto, as editoras começam um movimento frenético para que suas coleções possam ser avaliadas e aprovadas para fazerem parte do GLD, assim atendendo aos critérios estabelecidos pelo MEC. Mas quem são os responsáveis por esse trabalho? Quem seleciona os livros que entram no Guia do Livro Didático? Para isso, o MEC elabora alguns encaminhamentos para seleção de pareceristas:

A Secretaria de Educação Básica do MEC convida universidades públicas de notório saber na análise de livros didáticos, em cada área do conhecimento. Cabe a elas organizar equipes de pareceristas, formadas por docentes da educação básica, com qualificação mínima de mestrado, e pesquisadores e professores universitários, com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica. Cada obra é avaliada por pelo menos dois pareceristas; caso não haja consenso, ela é submetida a um terceiro. Dependendo dos temas tratados e das especialidades envolvidas, o mesmo livro é submetido a outros pareceristas especialistas em outras áreas do conhecimento. Nessa avaliação, além dos critérios específicos para cada área, são definidos como critérios comuns de exclusão (BRASIL, 2020a).

É importante destacar a atenção especial dos pareceristas ao Manual do Professor (MP) das coleções didáticas. Este é considerado por eles um dos elementos determinantes para a escolha por parte do docente, pois é nele que está o aparato teórico que se revela nos textos apresentados, ilustrações e atividades propostas. A esse respeito, Marco Silva (2012) salienta:

Este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do PNLD [...].

Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor (SILVA, 2012b, p. 807).

Mesmo não sendo de uso obrigatório para a escolha do livro didático em escolas particulares, o PNLD e o Guia do Livro Didático poderiam ser uma referência para essas escolas, qualificando assim o processo.

Guia de Livros Didáticos

Podemos entender o Guia de Livros Didáticos (GLD) como um suposto catálogo que traz informações para que o professor possa compreender as Coleções Didáticas, além da observação das atividades e da distribuição dos conteúdos e capítulos. Fica disponível no Guia a resenha completa das Coleções Didáticas compostas pela: visão geral da obra; descrição; análise e atividades e aprofundamentos propostos para a sala de aula. Espera-se que, diante dessas informações básicas do Guia, o professor possa analisar e escolher um livro mais próximo de sua prática, de sua realidade docente e do Projeto Pedagógico da instituição educacional em que trabalha. Esse Guia é disponibilizado para as escolas brasileiras de maneira digital. Mas em que consiste o GLD disponibilizado de maneira digital pelo PNLD?

Este Guia Digital é o documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. Leia-o com atenção. O Guia contém as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios, o modelo das fichas avaliativas e a equipe responsável pela avaliação pedagógica. Durante o período de escolha, também é possível visualizar a íntegra dos manuais do professor por meio de chave de acesso fornecida ao diretor ou diretora de cada escola no sistema PDDE Interativo (BRASIL, 2020b).

Ainda é importante destacar em relação ao processo de escolha dos livros didáticos pelo professor, a forma como, geralmente, esse material é escolhido. Sobre o recorte que este texto propõe, nos interessa sobrema-

neira analisar o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos no processo de seleção do LD pelo corpo docente. Nesse sentido, bem cabe a afirmação de Perreli, Lima e Belmar (2013 p. 251) quando dizem que: “são raros os casos em que os professores recebem orientação/assessoria pedagógica da escola ou dos órgãos gestores”. De modo geral, o processo de escolha do livro didático acontece de forma isolada; os livros são escolhidos, na maioria das vezes, pelos professores, em um único dia, no intervalo das aulas, no horário de planejamento, em uma ou duas horas de trabalho. Quando o conhecem, segundo os autores citados, “não o utilizam para auxiliar no processo de escolha do LD, pois consideram que todos os livros são iguais e que com sua experiência pode-se fazer uma análise superficial” (PERRELI; LIMA; BELMAR, 2013 p. 255). Assim, reforçamos o questionamento: qual seria o papel do coordenador pedagógico nesse processo?

O papel do coordenador pedagógico e a escolha do livro didático

Para compreendermos o papel do coordenador pedagógico na escolha do livro didático, precisamos retomar as reflexões acerca das dimensões das atividades desenvolvidas na escola.

De acordo com os autores Placco, Almeida e Souza (2015), as funções do coordenador pedagógico podem ser caracterizadas em três dimensões complementares. A primeira é como articulador, ressaltando que seu papel principal consiste em propiciar condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares e o Projeto Político Pedagógico da escola, em função de sua realidade. O segundo é como formador, sendo responsável por oferecer condições ao professor para que se aprofunde em suas necessidades de estudo, promovendo a troca de experiências. E o terceiro, é como transformador, cabendo-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Entendemos que a escolha consciente do livro didático é perpassada por processos de articulação e de formação dos professores, processos estes que precisam ser fomentados de forma reflexiva e crítica.

No aspecto da articulação, este profissional pode contribuir de forma significativa na reorganização dos tempos escolares para propiciar aos professores encontros que possibilitem uma reflexão aprofundada. Ressalta-se também neste aspecto de articulação, o cuidado na condução dos processos sendo fundamental, principalmente, questões de comunicação nas relações entre direção-professor, professor-professor, aluno-aluno, professor-aluno, direção-pais e os procedimentos pedagógicos da equipe docente.

Um posicionamento crítico em relação às opções de escolha disponíveis no Guia do Livro Didático demanda não só tempo para discus-

sões desse instrumento, mas também, clareza da equipe pedagógica em relação às concepções de ensino, de aprendizagem e de cada componente de aprendizagem envolvido na escolha. Dessa forma, consideramos que o primeiro movimento a ser feito consiste na busca de informações sobre o processo de escolha, o cronograma e as fontes de pesquisa disponíveis, compartilhando as informações entre o grupo que coordena, a fim de elaborar coletivamente as etapas internas de preparação para a seleção. Além disso, é essencial fazer o levantamento das necessidades de formação.

No aspecto da formação, destaca-se que o coordenador pedagógico tem uma função mediadora no sentido de operacionalizar propostas de formação continuada que valorizem as práticas dos professores, tornando-as objeto de reflexão e instigando novas práticas. Como citado por Nóvoa (1992, p. 36), “a experiência não é formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Assim sendo, as questões levantadas pelos professores durante a análise dos livros didáticos podem ser fontes de estudo para a equipe, auxiliando a explicitação dos princípios e das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho educativo da escola.

Para Christov (2012), a atuação deste profissional frente ao grupo que coordena precisa ser regida pelo princípio fundamental da reflexão da prática dos professores envolvidos, tendo como objetivo as transformações desejadas em sala de aula e o protagonismo dos participantes. Diante destas considerações, cabe ao Coordenador Pedagógico propiciar a participação do coletivo em todas as etapas da escolha do livro didático, discutindo o cronograma, a elaboração dos critérios de avaliação, as propostas de formação e promovendo estudos analíticos que contemplem a multiplicidade de fatores envolvidos.

Papel do coordenador na escolha do LD: narrativas de uma experiência

Nosso objetivo foi compreender a mediação pedagógica do coordenador pedagógico frente ao processo de seleção do LD, e quais os procedimentos utilizados para orientação aos professores para fazer uma escolha mais próxima da realidade dos alunos e do Projeto Pedagógico da escola. Além disso, analisar se o coordenador pedagógico tem conhecimento dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para realizar a orientação aos educadores no momento de análise dos livros didáticos aprovados por este órgão, ou se vale, enquanto equipe pedagógica, de outros critérios que servem de suporte para auxiliar os professores a selecionar a coleção a ser utilizada.

O presente relato busca mostrar o encaminhamento para quatro escolas de uma rede privada de ensino, que subsidia a compra de livros didáticos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. As orientações, enquanto assessora educacional deste grupo de escolas, foram realizadas em três reuniões previamente marcadas com as coordenadoras pedagógicas dessas instituições de ensino para decidir a coleção didática a ser adotada.

A Primeira reunião: primeiras ações

Esta primeira reunião foi agendada pelo assessor educacional a fim de encaminhar às escolas as orientações acerca da Rede de Ensino, para a escolha dos livros didáticos, já que a decisão de uma mudança partiu das próprias instituições, devido à grande queixa dos professores em relação ao material que estava sendo utilizado. Os docentes estavam insatisfeitos, pois os livros estavam distantes da Matriz Curricular para as Competências adotada pelas escolas. Matriz que foi construída antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2018.

Após a homologação da BNCC, a Matriz foi revista e atualizada com base nas devidas competências. Assim, uma nova Matriz passa a ser referência para o trabalho que deve ser realizado nas unidades escolares. Havendo um redirecionamento para o trabalho que visa ao desenvolvimento de habilidades e de competências nas áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso), além de ter o deslocamento de alguns objetos de conhecimento no decorrer do ensino fundamental séries iniciais.

É importante salientar que a escolha dos livros adotados, até então, foi anterior à divulgação da Matriz Curricular, neste momento reformulada. Por isso, era necessário na realidade fazer um novo estudo para buscar uma coleção didática que atendesse a esse novo momento das instituições.

Segundo as orientações, as escolas poderiam analisar coleções didáticas de várias editoras, ou outras coleções da editora que atendia às instituições até então. Outra recomendação importante direcionada às escolas era para que não recebessem divulgadores de editoras nesse período e que deixassem os professores analisarem diversos livros indicando o material que pudesse atender às suas expectativas. Um ponto importante para a Rede de Ensino é que as quatro escolas deveriam utilizar a mesma coleção. Só seria efetuada a compra diante desse acordo entre as quatro instituições. Mas como atender esta solicitação com instituições com realidades diferenciadas? Onde cada comunidade escolar está inserida em um contexto diferente, com professores e alunos em ritmos e tempos singulares? Seria um grande desafio para toda equipe docente e coordenadoras atender esta solicitação.

Este ponto foi bem explicitado para as coordenadoras na expectativa que elas pensassem e buscassem estratégias e critérios mais próximos de análise, resguardando as diferentes realidades das escolas, para orientar as equipes docentes no processo de escolha. No entanto, elas não acharam essa nossa observação significativa, alegando que cabe aos professores, “conhedores dos conteúdos” a serem ministrados, terem a liberdade de escolher o livro didático que gostariam de trabalhar. Contudo, acharam interessante listar as coleções que seriam analisadas, baseadas em experiências trazidas por elas de outras instituições e também de coleções que já estavam sendo sugeridas pelos professores. Definiram também, que a escolha das coleções didáticas seria feita em uma reunião com todos os professores em suas respectivas escolas, em um determinado tempo, para que eles conversassem e analisassem os livros, além disso que junto à ordenação pedagógica definissem a coleção a ser adotada.

Uma observação que gostaríamos de ressaltar é que a rede pública de ensino deve seguir as orientações descritas pelo PNLD no processo de escolha dos livros didáticos. Este, no entanto, não é o caso da rede privada que tem liberdade de escolher suas coleções didáticas estabelecendo seus próprios critérios, independente do PNLD.

Nosso papel nesta primeira reunião foi promover uma reflexão e uma provocação sobre os critérios que poderiam ser descritos para as equipes docentes na opção de escolher ou descartar os materiais que seriam analisados. Foi nos solicitado que não fizéssemos nenhuma interferência direta com esta equipe neste momento, somente déssemos as orientações do que havia sido definido pela instituição em relação à escolha das coleções didáticas. Assim como nos colocamos à disposição para contribuímos com as equipes de professores, caso necessitassem de orientação. Por fim, ficou agendada uma segunda reunião para que cada escola levasse sua proposta dos livros a serem adotados. No período antes da segunda reunião, fizemos uma leitura e análise das coleções que seriam vistas pelos professores.

A Segunda reunião: discussão dos critérios e pressupostos

A segunda reunião foi marcada dia e horário definidos em comum acordo com as coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de apresentar a coleção didática escolhida pelas equipes docentes e com o grande desafio de ter uma única coleção que atenderia as quatro escolas.

As coordenadoras nos relataram que fizeram duas reuniões com os professores para análise dos livros. Três das coordenadoras, por estarem geograficamente mais próximas, trocaram ideias durante esse processo. Ademais, conversaram sobre o processo de análise e sobre as observa-

ções dos professores no que tange às coleções analisadas. Segundo o relato, as conversas entre elas apresentaram pontos comuns nas falas dos educadores, principalmente, no aspecto do número de atividades propostas para os alunos, contribuindo para um menor número de atividades complementares a serem enviadas para o xérox.

Nos descreveram, também, que o processo se deu com a análise dos professores a partir dos índices dos livros, checando se os objetos de conhecimento estavam de acordo com a Matriz Curricular da Rede. Em seguida folhearam os livros, observando os textos propostos com seu nível de dificuldade de leitura e de compreensão, em relação à realidade leitora dos alunos. Essa tarefa foi mais demorada, já que as professoras do ensino fundamental dos anos iniciais são unidocentes e transitam em todas as áreas do conhecimento, portanto, analisaram os livros de todas as áreas. Logo após, as equipes trocaram ideias e chegaram a uma conclusão.

Um aspecto que gostaríamos de destacar foi o encaminhamento realizado por uma coordenadora que, ao estar mais distante geograficamente, utilizou de orientações prévias para com os professores antes da análise das coleções. Em seu relato, ela nos contou que na reunião com a equipe docente chamou a atenção do grupo para os momentos de formação realizados na escola até então, como a leitura da Matriz para Competências, e sobre a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento das habilidades. Conseqüentemente, solicitou aos professores que esses aspectos fossem considerados ao analisar as coleções didáticas.

Para a nossa surpresa, as três escolas mais próximas permaneceram com a mesma editora e escolheram coleções que atendiam parcialmente à Matriz para as Competências da Rede, apesar de alguns componentes curriculares apresentarem uma sequência diferenciada dos objetos de conhecimento. As coordenadoras argumentaram que a coleção escolhida, segundo o grupo de professores, tinha um vocabulário mais adequado com a realidade das crianças, com exercícios e atividades que os alunos eram capazes de realizar com mais facilidade. O que nos pareceu contraditório, já que esta mesma coleção havia sido reprovada por eles, antes dos ajustes feitos de acordo com a BNCC, tida, portanto, como uma coleção pouco desafiadora para os alunos.

O que nos chamou a atenção foi que somente uma escola apresentou uma observação prévia da coordenadora e escolheu outra coleção. A coordenadora nos disse que segundo os professores, a coleção era a mais próxima da Matriz para Competências e do Projeto Político Pedagógico da escola, revelando atividades mais desafiadoras para os estudantes.

Nesse sentido, como uma busca de uma nova reflexão e de orientação, partiu-se para uma sessão de questionamentos e de discussão mútua

com as coordenadoras, já que a coleção escolhida por três das escolas, ao nosso ver, estava na contramão da proposta pedagógica das escolas, dos encaminhamentos e estudos feitos por elas nos encontros de formação dos professores, que aconteceram durante o ano nas escolas. Solicitamos, também, que elas nos listassem os temas abordados com os professores e as reflexões conduzidas por elas.

Segundo as coordenadoras das três escolas, nestes encontros as equipes estudaram e refletiram como desenvolver habilidades e competências, a utilização de metodologias ativas e a avaliação a partir desses referenciais. Buscamos a coleção escolhida e junto a elas fizemos uma análise superficial, dos textos e das atividades, e perguntamos se a coleção estava de acordo com os estudos encaminhados até então e quais os critérios estabelecidos por elas que foram considerados pelos professores.

Ponderamos com o grupo que ao escolher o LD, optaram por um material com um vocabulário mais restrito, com atividades de memorização, sem problematizações e sem protagonismo. Refletimos também sobre o papel delas nesse momento no estabelecimento de critérios, buscando coerência com os documentos que referendam a escola sobre a importância dos manuais dos professores que acompanham os livros, nos quais consta a proposta metodológica e os referenciais teóricos utilizados, devendo ser checada com os textos e as atividades propostas nas coleções.

Houve um desconforto e uma preocupação tanto com a escolha feita pelas três escolas, quanto em relação à falta do encaminhamento que estabelece critérios por parte da coordenação pedagógica. Desse modo, perceberam que havia por parte da escola uma reflexão inicial, assim escolheu outra coleção.

Orientamos as coordenadoras, apesar da solicitação feita da Rede, para que não nos envolvêssemos diretamente nas escolhas, referências de como buscar e obter informações sobre a escolha de livros didáticos. Direcionamos as informações disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) sobre o Guia dos Livros Didáticos e como poderiam buscar referências para uma melhor orientação aos professores.

No mais, ficou decidido que elas retomariam esta discussão com suas equipes docentes, reavaliando os referenciais teóricos de estudo e solicitando coerência com a Proposta Pedagógica da escola e com a nova Matriz Curricular. Posteriormente, marcamos uma terceira reunião para encerrarmos esse processo.

A Terceira reunião: problematizando as escolhas feitas

Nesta terceira reunião, conforme acordado, seria definida a coleção didática a ser utilizada pelas quatro escolas. As coordenadoras durante

esse período continuaram trocando ideias e buscando uma condução comum na conversa com os professores para alinhar e agilizar a escolha. Elas nos relataram que fizeram uma reunião com os docentes, conversaram sobre os estudos já feitos, as reflexões acerca da Matriz e principalmente sobre as metodologias de trabalho. Retomaram os argumentos apresentados para a escolha do livro didático e confrontaram com estes estudos. Os professores perceberam a incoerência, mas se sentiram ofendidos ao perder tempo para fazer a análise e seleção dos livros. Apesar das constatações realizadas com as nossas reflexões na segunda reunião, as coordenadoras não conseguiram reelaborar o processo com suas equipes. Estas nos disseram que os professores argumentaram sobre a falta de orientação inicial por parte da escola, trazendo elementos que agora se fizeram importantes e norteadores para a escolha dos livros.

Portanto, ficou decidido que as coleções que deveriam ser adquiridas pela Rede de Ensino para as quatro instituições seriam aquelas escolhidas pelos professores com uma proposta incoerente com os documentos, os estudos e com as orientações até então conversadas com a equipe docente. A instituição que havia escolhido outra coleção, infelizmente teve que acatar a decisão da maioria, o que causou frustração tanto na coordenação quanto nos professores. Algumas questões se fazem presentes diante desse relato: Qual o trabalho será realizado pelos professores utilizando uma coleção que não escolheram e que demonstra incoerência com as diretrizes e orientações estabelecidas pela escola? Que trabalho deve ser encaminhado para a equipe que escolheu um material que diz estar na altura dos alunos, mas que está na contramão de um protagonismo desses alunos?

Nossa reflexão se debruça sobre o papel da coordenadora pedagógica nesse processo e a lacuna deixada por estas educadoras nas orientações, nas reflexões e no estabelecimento de critérios para que a análise dos livros disponíveis fosse mais próxima da proposta pedagógica das escolas.

Algumas interrogações após as reuniões

Diante das narrativas das reuniões realizadas com o grupo de coordenadoras, alguns pontos nos chamou a atenção e nos levou a algumas reflexões. Na primeira reunião, o não questionamento do grupo em relação à premissa que o Livro Didático deveria ser o mesmo para todas as escolas, nos conduziu a orientar a reflexão em duas direções: a primeira delas considera o fato de que cada unidade escolar tem uma realidade socioeconômica e estava em momento diferenciado em relação aos estudos da BNCC e ao entendimento da Matriz para as competências. A segunda direção aponta para um elemento que é mais limitador do que uma possibilidade dada, ou seja, o fato de que as

comunidades educativas fazem parte de uma rede e, portanto, espera-se manter algum tipo de unidade, seja por questões de caráter econômico, seja pela busca em garantir a manutenção de um projeto de trabalho unificado.

Assim cabe destacar que em relação à primeira direção nenhuma das coordenadoras trouxe para a discussão esses documentos citados como elementos determinantes aos conteúdos a serem desenvolvidos, sendo que os professores estão em tempos de questionamentos e de entendimento diferenciados. Como escolher uma mesma coleção didática? Outro ponto a mencionar é que não houve uma organização do grupo de coordenadoras para estabelecer critérios de análise e de escolha do LD, mesmo quando informamos o trabalho a se realizado solicitado pela Rede na primeira reunião. Nenhuma delas fez referência ao Guia dos Livros Didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), para as escolas públicas, como referência para orientar os professores ou como modelo para uma organização de critérios a serem observados para a escolha. Não deveria ser do conhecimento desta equipe referências para escolha de um LD? Deveria a equipe de assessoria do processo ter apresentado diretrizes para a condução do processo de forma mais pontual?

Na segunda reunião, após o relato da escolha dos livros pelos professores e nossas ponderações, nenhuma coordenadora questionou o critério proposto por nós, em que o LD deveria estar próximo à Matriz Curricular da Rede. Seria essa Matriz a única referência para os professores? Eles não trazem no seu fazer pedagógico outro tipo de conhecimento e de organização didática? Quais referências eles utilizaram para análise e escolha das coleções? Tal postura revela certa disposição dos professores em aceitar o que preconiza a legislação sem estabelecer ou construir um lugar de quem produz o questionamento, afinal já diz o ditado: a lei foi feita para ser cumprida.

A última reunião nos fez refletir sobre o papel do coordenador no processo de formação dos professores. Não seria esse momento uma oportunidade de ter um processo formativo e reflexivo com a equipe de professores? Ao mesmo tempo a experiência de acompanhamento com um grupo de coordenadores permitiu se perguntar em relação aos processos de assessoramento pedagógico que se faz: Que estratégias são mais adequadas para desenvolver um trabalho de acompanhamento e assessoramento a um grupo de coordenadores? Que “lugares” de conhecimento devem ser estabelecidos ou construídos entre assessores “externos” ao processo e coordenadores que experimentam desde o “interior” da ação docente? Qual o grau de participação e autonomia é possível atribuir a equipes diretivas e professores de uma rede privada de ensino? Estas são algumas das questões que emergem após sistematizar e registrar elementos de uma experiência vivenciada com um conjunto de educadores. Um

dos elementos que se destacam é o fato de que trabalhar em processos coletivos, em que se evidencia e se deseja a participação ativa de um coletivo, exige postura de escuta sensível, de diálogo de forma intensa e de construção que se dá em movimento permanente de vigilância, tanto do ponto de vista epistêmico quanto do ponto de vista metodológico de condução dos processos propostos de participação.

Considerações finais

Após observação da escolha do livro didático desta Rede de Ensino de escolas privadas, observa-se que os professores analisam os livros com base em sua experiência, outros analisam somente as atividades propostas, e um terceiro grupo se detém sobre o índice dos objetos de conhecimento que constam no sumário dos livros didáticos se preocupando, sobretudo, se esses estão de acordo com o conteúdo a ser ministrado. Nessa perspectiva, nos questionamos qual seria a contribuição do coordenador pedagógico para o processo de escolha do LD?

O grupo de estudos de narrativas constituído pelos autores deste texto, após leituras e reflexões sobre o relato, conclui que o papel mediador do coordenador pedagógico é fundamental na escola para compreensão do LD, como estudo de formação continuada sobre a utilização crítica dessa ferramenta, estabelecendo critérios claros para sua escolha.

Reconhecendo os limites da assessoria relatada (número de encontros reduzidos e pauta extensa de discussão, estratégias metodológicas adotadas, modos de condução), não pretendemos neste texto avaliar os impactos dessa assessoria na formação dos coordenadores pedagógicos, o que demandaria uma nova pesquisa. Entretanto, não nos eximimos de apontar elementos que dizem respeito diretamente ao lugar ocupado pela assessoria. Conforme citado anteriormente neste texto, a atuação do coordenador precisa ter, como princípio fundamental, a reflexão da prática dos professores envolvidos, tendo como premissa, o protagonismo dos docentes e a transformação da prática da sala de aula. A formação do coordenador, portanto, clama por novos formatos, mais prolongados, garantindo espaço de protagonismo a este profissional.

Como grupo de estudos na perspectivada narrativa, o que esta experiência de escrita compartilhada propiciou de mais significativo, foi a ampliação da compreensão e das possibilidades de atuação do próprio grupo. Destacamos, assim, que as reflexões permitiram ver a experiência vivida desde perspectivas outras. Nesta direção, destacamos duas: a primeira indica a necessidade de trabalhar com uma metodologia em que as estratégias adotadas efetivamente garantam o experimentar o exercício do

protagonismo na própria experiência feita necessidade de cotizar; e o segundo, de que a sistematização da escrita, resultado de muitos diálogos e reflexões, permite o amadurecimento do processo, ou seja, aprendemos ao nos dar conta de que é possível fazer diferente de outro modo.

Ademais, a seriedade do momento desta escolha requer um projeto de orientação aos professores sobre a escolha de LD, constando os critérios que regem o Projeto Político da escola e a observância de demais documentos que orientam o fazer pedagógico docente. Entendemos, por esta assertiva, que o papel do coordenador pedagógico é o de conduzir o processo de orientação de escolha das coleções didáticas a serem utilizadas na escola.

Em consonância com as nossas considerações, recorremos a Romanatto (2004), quando afirma que “há de se considerar que a importância do livro didático está condicionada ao tipo de prática que o docente faz dele. É o professor que coloca em prática a abordagem dos seus conteúdos, dos saberes e atividades propostas” (ROMANATTO, 2004 p. 5). Contudo, muitas vezes, a seleção do livro didático pelo professor se mostra obscura em seus critérios em prol do aluno. Alguns professores relatam que o livro didático limita seu trabalho em sala de aula, sendo obrigado a completar as atividades que, por vezes, não fizeram parte do repertório desenvolvido com os estudantes. Por fim, acreditamos que este tema merece novas investigações.

Referências

BATISTA, A. A. G. Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2020a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD/2020b. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-projetos-integradores-1.pdf. Acesso em: 10. Jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do livro**. Portal FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seleciona os livros que entram no guia do livro didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/132-perguntas-frequentes-911936531/livro-didatico-1799853147/160-quem-seleciona-os-livros-que-entram-no-guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Todos pela educação**. Disponível em: <https://www.todospelaeeducacao.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CASSIANO, C. C. de F.. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional 52 espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca depositária: PUC/SP, 2007.

CRISTOV, L. H. da S.. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A.. O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-13.

DELORY-MONBERGER, C.. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 27, p. 333-346, abril, 2011.

LAJOLO, M.. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

NÓVOA, A.. Formação de professores e formação docente. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, F. D. de. **Abram seus livros... o discurso sobre diferença nos livros didáticos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

PERRELLI, M. A.; LIMA, A.; BELMAR, C.. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 35, p. 241-261, jan./jun. 2013.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T.. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In: O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 19 a 24.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos**. 152f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Carlos (SP), 2004.

ROMANOWSKI, J. P.. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013.

SILVA, C. V. do A. e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita.** 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012a.

SILVA, M.. A Fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dec. 2012b.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si.** Estágio e Narrativas de Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 184 p.

TARDIF, M.. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

9

Formação de professores na modalidade a distância: desafios que provocam possibilidades

Thatiane Santos Ruas
Ludmila Salomão Venâncio
Douglas Tomácio

A formação de professores é um tema bastante amplo, complexo e admite diversas contextualizações e aproximações, sendo uma delas a formação inicial na modalidade de Educação a Distância (EaD). Pensar a formação de professoras(es) envolve considerar as condições situacionais, os motivos, as finalidades e os sujeitos a quem se destina, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017).

Neste contexto, este ensaio tem por objetivo contribuir para o debate sobre a formação, em nível de graduação, de professoras(es) para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia na modalidade a distância. Percurso em que buscamos identificar alguns aspectos de constituição do curso, bem como os desafios enfrentados e as múltiplas possibilidades existentes durante o processo formativo inicial das(os) estudantes.

Para tanto, apresentamos uma discussão a partir das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia EaD, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité, o qual é ofertado em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso, organizado no ano de 2019, foi iniciado no primeiro semestre de 2020 e atende aos Polos de seis cidades no interior de Minas Gerais: Carandaí; Frutal; Jaboticatubas; Nanuque; Taiobeiras e Ubá.

A Educação a Distância é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos, no que se refere ao número de vagas disponibilizadas e ao número de cursos ofertados (BRASIL, 2019). Essa constatação, porém, suscita discussões diversas sobre o acesso e a qualidade dos cursos ofertados, o que implica em críticas e defesas desenvolvidas por diferentes autores (BORGES, 2015).

É importante dizer que esse crescimento pode incorrer na apropriação da EaD para fins mercantilistas, que atuam sob a égide da precarização do trabalho docente, do esvaziamento de conteúdos e da depreciação das formações, o que entendemos ser uma abordagem diferente dos moldes evidenciados e defendidos aqui neste texto. Nessa perspectiva, tal crescimento vem contribuindo, significativamente, para a democratização do processo de formação e o acesso de sujeitos provenientes de áreas geograficamente distantes e carentes de educação formal, especialmente de ensino superior, quando tratado em um cenário de educação pública e que prima pela qualidade.

No Brasil, a EaD é referendada no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), possuindo o status de modalidade integrada ao sistema de ensino e ofertada por instituições credenciadas pela União. Concomitantemente à expansão da EaD, percebemos uma ampliação do número de matrículas em cursos de Pedagogia à distância, considerado o curso de graduação com maior número de alunos matriculados; o que sinaliza a importância de uma discussão sobre a formação de professores nessa modalidade de ensino.

Para Tardif (2005), o modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos(as) professores(as) supõe um “continuum” no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua, que podem ser percebidas pelo menos em quatro etapas de formação para a profissão: na formação escolar, na formação universitária, no ingresso da profissão e nos anos subsequentes da vida profissional.

Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada, que abrange toda a carreira docente. Sobre esse aspecto, observamos que grande parte dos(as) alunos(as) dos cursos de formação docente na modalidade EaD buscam o curso de Pedagogia como segunda graduação, tornando o curso, para esses(as) alunos(as), parte de sua formação continuada.

Outro ponto importante de se destacar e que aponta para uma formação que sempre se faz em diálogo com o seu tempo, diz respeito à nova conformação estabelecida no cenário mundial diante da COVID-19. Devido à pandemia e à recomendação de quarentena, de isolamento e/ou distanciamento social dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), amplamente adotada pelos países afetados pelo vírus, as aulas presenciais foram suspensas¹ e a modalidade de educação a distância, em seus diversos des-

1 - No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas na modalidade de Ensino a Distância (Ead) através da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, Publicada no Diário Oficial da União (DOU).

dobramentos, como o ensino remoto, tornou-se uma alternativa assumida por instituições que ofertam a Educação Básica e o Ensino Superior. Neste contexto, Boaventura de Souza Santos, em seu ensaio intitulado “A cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020), nos faz refletir sobre as repercussões da pandemia sob a ótica política e econômica vivenciada nos últimos anos. Segundo o autor, situações excepcionais ou de crise são indutoras de conhecimento e nos permitem conhecer ou experienciar coisas diferentes. Portanto, a pandemia e a quarentena propiciam revelar as possíveis alternativas ao nosso modo de viver, de produzir, de consumir, de aprender e de conviver. E, em diálogo com tudo isso, de formar-se professor.

Nisso atentos, este texto se propõe a problematizar a formação docente em uma modalidade de ensino a distância, considerando três aspectos: (I) o da legislação relativa a essa formação; (II) as características do curso formador dos professores; e (III) as características socioeducacionais das(os) licenciandas(os) em formação.

Os procedimentos metodológicos foram pautados em uma abordagem qualitativa e, para análise de dados, tomou-se como objeto de estudo as respostas de um questionário disponibilizado às(aos) alunas(os) dos seis Polos, com o objetivo de identificar o perfil dessas(es) estudantes. Tal questionário contemplava quatro blocos de questões que buscavam identificar: (I) as informações pessoais; (II) as informações escolares e acadêmicas; (III) as informações sobre o domínio de tecnologias; e (IV) as informações sobre a prática docente, caso existisse.

Dessa forma, o texto se estrutura da seguinte maneira: na próxima seção, é discutida a Educação a Distância na formação inicial docente; na terceira seção, é apresentado o curso de Pedagogia na modalidade a distância da UEMG-Unidade Ibirité; o contexto dos estudantes do referido curso é discutido na quarta seção; e, por fim, na quinta seção, são realizadas algumas considerações.

A EaD na formação inicial

É válido frisar que a educação, de modo geral, e a educação escolar, de modo particular, emanam de necessidades de grupos de indivíduos compartilharem de conhecimentos, saberes e, sobretudo, regras e padrões que servem à sociabilidade. A esse respeito, Nóvoa (1991) destaca que a espécie humana perpassa pelo processo de transmissão de uma maneira coletiva de experienciar, interagir e compreender o mundo, pela qual reproduzem um emaranhado de significações e assim dão sentido à sua existência.

Esses modos de existir no mundo são ensinados de geração a geração em uma dada sociedade situada geográfica e historicamente, fazendo

com que a grande complexidade social tenha continuidade. Conforme Tardif (2005, p. 59), “a educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que não constituem mera repetição das posições anteriores”. Nessa direção, Reis (2011) afirma que:

A missão de formar professores (as) se configura como uma atividade substancialmente complexa, haja vista que o trabalho de formação se referenda em situações educacionais distintas: o processo de formação de professores (as) e a realidade em que esses (as) vão atuar (REIS, 2011, p. 98).

Tal complexidade, quando vivenciada na modalidade a distância, assume contornos próprios que abrangem as especificidades de sujeitos, dos profissionais das instituições envolvidas, das legislações, da produção e da disponibilização de materiais, acesso à internet, entre tantos outros aspectos necessários de atenção e discussão nas agendas acadêmico-científica, político-governamental, organizações da sociedade civil, entre outros aspectos levantados por diversos autores (TORNAGHI *et al.*, 2005)

A EaD no Brasil, embora não seja uma modalidade de ensino nova (MAGALHÃES, 2020), foi regulamentada, enquanto tal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de dezembro de 1996, podendo ser ofertada nos níveis de educação básica e superior. Mais recentemente, foi publicada a Resolução nº 1 de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior a distância, atualizando a definição de EaD:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, p. 1).

A referida Resolução deixa evidente que a EaD precisa fazer parte da essência do projeto pedagógico institucional da universidade, razão pela qual o parágrafo primeiro do artigo em questão expõe que a modalidade a distância deve estar presente na política institucional das IES (Instituições de Educação Superior), constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Ademais, entendemos que o ensino na modalidade EaD deve instigar a potencialização do uso de tecnologias de educação a distância

sustentada por uma abordagem pedagógica que, sendo ao mesmo tempo flexível e consistente, tenha por base, a perspectiva sociointeracionista, reconheça e considere os(as) estudantes como sujeitos ativos de sua formação intelectual e de suas práticas sociais.

Depreendemos desse contexto que o(a) professor(a) é o(a) mediador(a) do processo de construção de conhecimento, pois a educação a distância é regida tanto pela intencionalidade, quanto por um planejamento rigoroso no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, tem-se a intencionalidade demarcada pela concepção de educação que envolve o projeto pedagógico do curso e, por fim, o planejamento, que assume papel fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem que norteará e, ao mesmo tempo, sustentará as ações propostas.

O curso de Pedagogia na modalidade a distância da UEMG - Ibirité

A UEMG está presente em distintas regiões de Minas Gerais, o que foi possível pelo fato de ter adotado um modelo *multicampi*, se constituindo como força política e social para o desenvolvimento regional. A Universidade apresenta, ao mesmo tempo, uma configuração global e regional e se diferencia das demais pelo seu compromisso com as regiões nas quais se insere, em parceria com o Governo do Estado, com os municípios e com as empresas públicas e privadas.

No sentido de ampliar essas possibilidades, em 2010, a Universidade realizou seu credenciamento junto ao Ministério da Educação, através da Portaria N° 1.369/2010, publicada no DOU em 08/11/2010, para oferta de cursos de Educação a Distância, consolidados com sua inserção na Universidade Aberta do Brasil – UAB², ofertando Cursos de Aperfeiçoamento, Graduação e Especialização na modalidade a distância. No ano de 2012, foi aprovada, pelo MEC/UAB, a oferta dos cursos de Administração Pública, Artes Visuais, Geografia, Pedagogia, em nível de graduação; e Gestão Pública e Gestão Municipal, em nível de pós-graduação *lato sensu*, todos a distância (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014).

Em função de sua estrutura *multicampi*, o que proporciona maior capilaridade, a universidade coloca-se em posição singular para o atendimento educacional, face às diversidades regionais e sociais dos municípios remotos do Estado de Minas Gerais. As ações de EaD na UEMG, especialmente via UAB, vão ao encontro de propostas, ainda mais ampliadas, de formação de

2 - Esse programa governamental foi instituído pelo Decreto n° 5.800, em 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da EaD, prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal.

professores, a exemplo do curso de Pedagogia em questão; vislumbrando possibilidades da continuidade de oferta de uma proposta pedagógica consolidada e comprometida com a realidade educacional atual.

Nesse sentido, a EaD é uma modalidade de ensino desenvolvida por sistemas educativos para oferecer educação a setores e grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso ao ensino da forma convencional. Seu objetivo é viabilizar processos de ensino-aprendizagem, proporcionando a interação entre professores(as) e alunos(as), pois apresenta como foco, a democratização da tecnologia e da informação.

Desse modo, a política de formação educacional vigente preconiza a inserção de um maior número de pessoas na formação em nível superior, pressupondo a incorporação de novas tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDIC), tanto no que tange à mediação didático-pedagógica, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, propondo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

O objetivo central do curso em tela é formar o(a) Licenciado(a) em Pedagogia com conhecimento específico e fundamentado para a produção científica e para atuar em escolas públicas e privadas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA; como docente e como coordenador pedagógico em instituições educacionais diversas; como professor das matérias pedagógicas nos cursos de formação em nível médio; como educador social em Organizações Não Governamentais (ONG); em movimentos e projetos sociais; em instituições filantrópicas e em demais instituições que tenham como foco, o processo educativo que demande a atuação do pedagogo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

A proposta curricular vai ao encontro de pressupostos de formação que atendem aos referenciais de qualidade da educação a distância, sobretudo no que tange ao atendimento das necessidades daqueles que já atuam como docentes na Educação Básica, contudo, sem formação em nível superior. Na proposta curricular do Curso de Pedagogia UAB/UEMG/Unidade Ibirité são reafirmados os princípios de formação do(a) profissional da educação, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2019).

Para realização da proposta pedagógica, o curso de Pedagogia EaD conta com uma equipe multidisciplinar composta por: um coordenador (a) do Curso de Pedagogia – EAD; Professores(as) Formadores(as), peças-chave para desenvolver o planejamento e condução das disciplinas do

curso; Tutores(as) presenciais e à distância, que promovem a mediação entre os(as) alunos(as) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem; Técnicos de Informática, os quais possibilitam o suporte na plataforma Moodle e são imprescindíveis na comunicação e informação; *Designers* gráficos, responsáveis pela criação, divulgação através de *folders* e cartazes, e formatação de todo material didático que é postado na plataforma; *Web designer*, responsável pela formatação e configuração do *layout* do ambiente virtual de aprendizagem; Revisores(as) de texto; e Estagiários(as) dos cursos de Pedagogia e de Tecnologia da Informação.

A partir dessas intenções propostas no currículo e da estrutura de recursos humanos e tecnológicos, o curso de Pedagogia EaD foi projetado para ser desenvolvido em oito núcleos formativos, ou seja, quatro anos de vivência de um currículo atual e com propostas pedagógicas que desejam atingir as realidades dos sujeitos atendidos (a), com intuito de contribuir positivamente com os contextos educacionais locais. Não obstante às profícuas proposições do curso, não podemos nos esquivar de outros debates imprescindíveis de serem incorporados, que, embora não façam parte do escopo da discussão aqui apresentada, não nos custa mencionar, como as questões de profissionalização docente, as lutas por condições de trabalho, o financiamento da educação, a valorização social, a formação polivalente, entre outros, sobre os quais podemos buscar subsídios em estudos como os de Gatti (2010, 2013-2014).

Além disso, Lelis (2008) expõe que o cenário atual dos docentes da escola primária no Brasil tem tido extensa crítica desfavorável por parte de instâncias sociais, como a mídia e pelas pesquisas acadêmicas divulgadas:

Seja do ponto de vista da origem social, do grau de instrução obtido ou ainda das condições de trabalho, o reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes aumenta as dificuldades do debate que cerca a sua imagem social e pública (LELIS, 2008, p. 57).

Desafios que provocam possibilidades: contextos das(os) estudantes do curso de Pedagogia EaD da UEMG – Unidade Ibirité

Um dos aspectos importantes na análise da formação dos professores diz respeito às características socioeducacionais dos (as) licenciandos(as) do curso. Assim, para a identificação dessas características, realizamos uma pesquisa, com aplicação de um questionário *on-line*, que objetivou traçar o perfil dos estudantes. O questionário foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEMG-EaD, no período de 9 a 27 de maio de 2020, com um retorno de 181 respostas, de um total de 200 estudantes, e foi dividido em quatro blocos que, ao todo, compunham 34 questões.

O primeiro bloco referia-se às informações pessoais e contemplavam questões sobre o sexo, o gênero, o estado civil, a cor, a etnia e a distância do polo à residência. O segundo bloco tinha por objetivo identificar as informações escolares e acadêmicas e englobava questões sobre o ano de conclusão do ensino médio, o período, o tipo de estabelecimento e a modalidade em que foi cursado, além de informações sobre outras formações acadêmicas, caso existissem, e motivações para a escolha do curso de Pedagogia, da modalidade a distância e da instituição. O terceiro bloco de questões abrangia informações sobre o domínio da tecnologia pelos estudantes, no que se refere ao tipo de dispositivo que o aluno dispõe para o acompanhamento do curso, se possui conexão à Internet no domicílio, e o conhecimento e a frequência de uso das ferramentas. Por fim, no quarto bloco, indagamos sobre a prática docente na Educação Básica. As questões compreendiam informações sobre o tempo de atuação, o segmento da educação em que o estudante leciona e/ou lecionava, qual rede de ensino a escola está vinculada, o regime de trabalho, a carga horária semanal e o número de escolas trabalhadas.

Antes de prosseguirmos, é importante lembrar que nenhuma proposição se dá ao acaso. Por mais objetivo que se pretenda ser, nada se instaura na neutralidade, se não o fictício discurso que intencionalmente a pretende sustentar. Se, em princípio, algo dessa natureza é lido como um contingente gráfico de informações de dada realidade, aqui propomos uma mirada que, sem desconsiderar o descortinar estatístico do universo em análise, perceba o gráfico como grafia. Grafia é escrita, é dizer intencionaldo que a partir de alguém ecoa. Neste caso, professores que têm na EaD o desafio de tessituras educativas outras.

E que tessituras seriam essas? Com que sujeitos ela será construída e a partir de que corpos, histórias e realidades? Aí, nessas indagações, estão pistas do que pretendemos com o gráfico: dizer de um mundo educação composto por realidades que não podem se apagar quando de traçados numéricos e/ou colunas norteadoras. Apontar para uma aposta educativa que se dá sob atenta análise dos sujeitos a que se destina e com os quais se anseia a construção; reconhecendo o protagonismo destes que, discentes, são parceiros em uma jornada formativa.

Caracterização do perfil dos(as) discentes

Uma das primeiras constatações com a qual nos deparamos quando das análises do questionário diz respeito a algo há pouco destacado, o alcance da educação a distância.

No universo discente, constatamos que 42,9% residem em cidade distinta daquela onde se localiza o polo da universidade. Tal distância, em

alguns dos casos, alcança uma variação que vai de 200 km a 400 km. Esse alcance traz ainda uma outra dimensão, o atendimento maciço a um público presente na área urbana, composto por 86,2%.

Enquanto formadores, nos chama atenção o fato de, em um mesmo ambiente virtual, em uma mesma sala, termos a possibilidade de concatenar contextos geográficos tão distintos (distâncias que ultrapassam a extensão de boa parte dos estados brasileiros). Algo que somente nos é possível em razão da modalidade em que nos circunscrevemos.

Se as distâncias podem ser tão díspares, de igual forma podem ser os sotaques, as crenças, a cultura que expressa cada um desses acessos. Isso quer dizer que a formação não pode, diante desses dados, prescindir de um cuidado analítico apurado, que atenda a todos os sujeitos que nela se inserem.

Se acreditamos em uma educação que dialogue com os saberes dos sujeitos, valorizando suas histórias e reconhecendo suas bagagens, mais que não desconsiderar esses aspectos, em voga está o cuidado de trazê-los à cena, de estruturá-los enquanto elementos *potencializadores* da prática educativa engendrada.

Outro importante indicativo nos chama especial atenção no tocante ao perfil discente: a diversidade.

Quando da análise das respostas relativas ao pertencimento étnico-racial, constatamos que 58,1% dos estudantes são negros, somados os autodeclarados como pretos ou pardos. Proporção que nos faz celebrar o acesso majoritário de um grupo étnico historicamente excluído do âmbito da universidade (MUNANGA, 2007).

A despeito dessa importante configuração, sob os condicionamentos hodiernos de um racismo estrutural e estruturante, nos desafia a consolidação de um empreendimento formativo que seja de fato representativo. A partir do qual não sejam essas identidades sub-representadas (VANSTREELS, 2014) e tão pouco funcione a graduação como espaço de hipertrofia das desigualdades existentes, marcadas por vezes por um acesso que não se firma como permanência (RISTOFF, 2013).

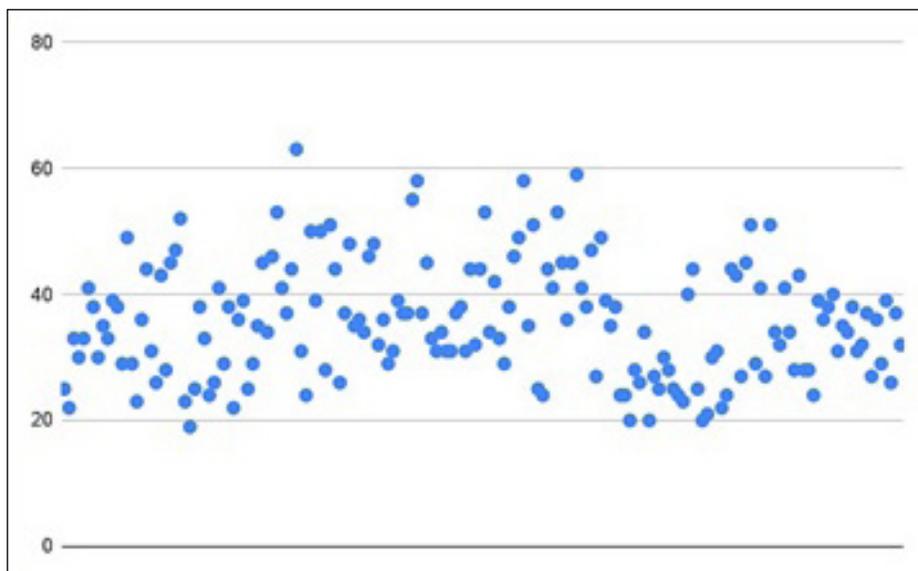
Não tão expressiva em seu contingente, mas de igual importância é aquela diversidade representada pela afirmação do gênero. Quando arguidos acerca de seu sexo, 88,5% assinalam a alternativa referente à indicação “feminino”. Em seguida, quando arguidos acerca de sua identificação de gênero, temos que 85% identificam-se com o gênero feminino.

Tal fato aponta-nos para os campos da dissidência sexual e a presença das plurais e potentes vivências diversas, circunscritas na não norma. Elementos estes que fortalecem a investida ousada e certa em favor da formação múltipla e dialogada com tantos e tantas, na e pela multiplicidade ecoando uma educação em favor da equidade.

Lembre-mos ainda que tais identidades são e serão corpos que professoram e, sob essa profunda responsabilidade do formar, promoverão encontros de construção, relações de ensinança junto aos tantos e tantas aprendentes. Discentes que, na graduação para formarem-se professores, hoje estando no curso deverão encontrar subsídios suficientemente robustos para tal investida. É educação política, que não se confunde com verbalismo e ou ativismo. É esperança lúcida que, a passos largos, sustenta-se na justa ira. É “[...] práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67).

No que se refere à idade dos(as) estudantes, encontramos um percentual muito baixo do conjunto de licenciados na faixa etária tida como ideal, de 18 a 24 anos, 11%. Entre 25 e 29 anos situam-se 17% dos alunos e os 72% dos demais encontram-se na faixa etária de 30 a 63 anos, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados por idade



Fonte: Dados da Pesquisa.

Em oposição às diversidades assinaladas anteriormente, um aspecto os aproxima. Como era de se esperar, há uma feminização da docência: no nosso universo, 88,5% dos(as) licenciandos(as) são mulheres. Sobre esse aspecto é importante frisar que, desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XX, as mulheres começaram a ser recrutadas para os cursos de Magistério, permeados pela representação da atividade docente como prolongamento das atividades maternas e pela naturalização

da escolha feminina para a educação (CAMPOS; SILVA, 2002). Lelis (2008, p. 60) complementa que, “mais do que qualquer outra profissão, o ensino primário está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural”; o que perdura, em grande medida, até os dias de hoje, como pode ser notado no percentual apresentado sobre curso de Pedagogia em estudo. Dessa forma, fica evidente que ainda há aspectos predominantes que levam à feminização desse ofício, ou seja, ao predomínio, quantitativa e qualitativamente, das mulheres no exercício dessa profissão.

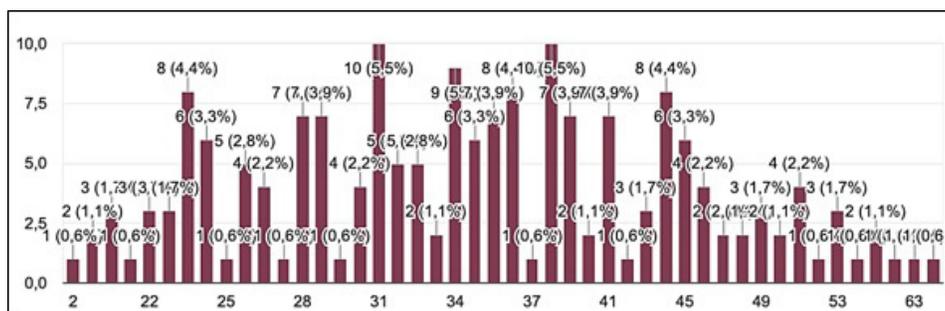
As informações escolares e acadêmicas

Como destacado, uma verdade que jamais pode nos escapar enquanto educadores é a compreensão de que aqueles que a nós chegam o fazem já dotados de histórias, de vida, de significações. São encontros que se dão na plenitude do e com o outro; a qual, plena, é também espaço de novos significares e experimentações educativas.

Desses retratos do antes, que se somam ao nosso desafiador agora e a ele dá mais sentido, estão indícios de realidades heterogêneas, múltiplas também quanto aos percursos formativos e vivências escolares.

E assim chegaram. Chegaram aqueles que, contingente mais expressivo do curso, formaram-se no ensino médio há mais de 25 anos e que hoje, na mesma graduação, acompanham os colegas formados em 2018 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Ano de conclusão do Ensino Médio



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

São discentes que, a despeito desse tempo de conclusão do ensino médio, dividem a similar formação realizada totalmente em escola pública, 83,8%. E cá estamos, universidade pública, recebendo alunos que das redes públicas vieram, reafirmando o nosso compromisso com uma formação gratuita e de qualidade a todos, também na educação a distância.

Outra expressiva diferença é a que diz respeito à formação precedente em curso de graduação. Do universo analisado, 50,5% alegam já tê-la concluído, ao passo que 44,7% ingressam em sua primeira jornada junto à academia. Dos que vivenciam a segunda formação, 54% fazem na licenciatura sua primeira investida.

Também perfazendo os encontros de similitude entre os discentes, estão os aspectos relativos ao desejo de um formar-se orientado pela afinidade pessoal com o curso, expresso por 71,8%; anseio assentado na possibilidade de formação profissional e aumento do conhecimento da cultural geral, que juntos somam 72,4%.

Como bem sabemos, nem sempre se encontram em sintonia os desejos, suas aspirações e a realidade que os abarca. Retratos de uma imensa maioria trabalhadora que, também nesta nossa oferta de curso, sob o despassado encontro, ou desencontro certo, tenta se formar.

É isso o que nos mostra o contingente de 74,7% dos respondentes que trabalham. Possivelmente, a maioria daqueles que alegaram poder apenas dedicar-se a três horas semanais de estudos no curso, 30,5%. Não tão animadora é também a possibilidade daqueles que podem disponibilizar-se por mais de doze horas semanais: 10,3%.

Se bem nos detivermos a esse contexto, depreenderemos que 89,7% não têm uma disponibilidade diária de duas horas de estudos. Desafio expressivo quando do estabelecimento de um curso de formação, que, como sabemos, requer afincamento, dedicação, horas de estudos e análises.

Tal impossibilidade de dedicação é agravada quando diante estamos de jornadas de trabalho que em casa ainda continuam. Esse é o caso de 16,7% dos respondentes, que têm na docência sua atividade profissional; esteja ela circunscrita no universo de menos de um ano, ou mesmo naquele que chega aos 30 anos de labor.

Por vezes, horas de estudo e de trabalho não se acertam. Uma se faz em detrimento da outra. Algo especialmente sentido por mulheres, não raro, protagonistas de jornadas triplas: casa, trabalho e estudos. E, triplamente desgastadas, persistem, insistem, compõem o contingente mais expressivo de nosso curso. É educação que se constrói (e busca se reconstruir) na luta contra as históricas desigualdades brasileiras e que são a nós, educadores, desacertos a mais a se enfrentar.

As informações sobre o domínio de tecnologias

Não nos é desconhecido o fato de vivermos uma realidade altamente atrelada ao conhecimento informacional. Há anos, acompanhamos investidas cada vez mais robustas nos diferentes recursos telemáticos, fundantes na educação a distância, (ALMEIDA, 2002).

A despeito disso, não nos é também desconhecida a enorme disparidade social no que diz respeito ao acesso aos referidos recursos. Se esses são cada vez mais explorados e fomentados, não podemos ingenuamente apostar que o são a todos e em todas as realidades que compõem o Brasil, ou mesmo Minas Gerais, estado onde se aloca nossa universidade.

Nesse sentido, um destacado desafio se desponta: a oferta de um curso à distância quer dizer de alunos que somente nele ingressam quando detêm amplo domínio e disponibilidade das diferentes tecnologias? Certamente que não.

Quando do empreendimento da formulação do curso isso estava em vista. Mas seria apenas após a seleção dos estudantes que esse universo seria a nós efetivamente apresentado e, assim, diria das passadas a serem assumidas. E o foi.

Conforme nos mostrou a pesquisa junto aos discentes, 97,1% dispõem de internet em casa, podendo acessá-la por meio de computador e/ou outro dispositivo (por exemplo, “smartphones”). Em mesma proporção, estão aqueles que da internet se utilizam diariamente; compondo, portanto, quase que a totalidade do universo de estudantes.

Em expressiva representação, 83,3% estão ainda aqueles que, antes mesmo de adentrar ao curso, usaram a internet para fins de educação e aprendizado (pesquisas, cursos, educação a distância, etc.).

É importante destacar que quase a totalidade, obviamente, não representa o todo. E, nisso pautados, averiguamos se o não acesso em casa significava expressiva dificuldade de qualquer acesso. Conforme os dados levantados, aqueles que não dispõem de internet em casa têm a oportunidade de acessá-la em seu ambiente de trabalho.

Muito embora não seja o ideal, é uma das possibilidades que se apresentam e a partir das quais esses atores e atrizes podem perseguir o objetivo de formar-se. Ao mesmo tempo, é um dos tantos retratos, ainda que sabidamente o não mais expressivo, das desigualdades que acometem a população brasileira e, em específico, a população mineira que junto à UEMG anseia formar-se.

É somente após o cuidado de averiguar o acesso a todos que podemos de fato pensar o estar junto, como propõe Almeida (2002). Nesta modalidade, esse estar junto depende de acesso à rede e, claro, da qualidade que esta apresenta. Trata-se de um desafio a mais proposto na formação que, pautada na aprendizagem colaborativa, experimenta os ambientes virtuais de aprendizagem.

Cientes desse desafio, contempla-se no Projeto Político do Curso a disciplina “Tecnologia e Educação”, primeira disciplina ofertada aos discentes e que objetiva proporcionar uma visão abrangente sobre o uso da

tecnologia no contexto educacional. Ainda por meio dela, intentamos capacitar os(as) alunos(as) para a utilização da plataforma virtual utilizada no curso e dos demais recursos tecnológicos presentes no seu cotidiano e na sua prática pedagógica; possibilitando uma formação crítica relacionada às Tecnologias da Informação e da Comunicação na área da Educação, ao passo que discutimos o papel do(a) docente nas novas configurações do processo de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias.

Sob esse cuidado, podemos, enfim, “[...] organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades [...] incentivar a busca de distintas fontes [...]” (ALMEIDA, 2002, p. 2). E assim, como também propõe a referida autora, provocamos reflexões, formalizamos conceitos, desenvolvemos conjuntamente a interaprendizagem e autonomia; estabelecendo múltiplas relações. Estas, afetam e, nos afetando, dizem ainda da possibilidade de afetar o mundo e nele se inscrever como ator e atriz no processo de formação e transformação por meio do empreendimento educativo combativamente lúcido.

As informações sobre a prática docente

Outro importante aspecto que acreditamos ser interessante ressaltar é o fato de professorar junto àqueles já professores. Colegas que, no curso estando, apresentam-nos suas miradas já docentes sobre o fenômeno educativo, sobre o curso em si e, claro, sobre suas próprias práticas; agora repensadas também a partir das provocações que pelo curso lhes chegam.

São professores dos diferentes segmentos, abarcando um universo que vai da educação infantil ao ensino médio. Este, no entanto, tem a maior expressão, com 50,8% do contingente que na docência atua ou atuou nos últimos três anos. Algo especialmente interessante tendo em vista o fato de a oferta da licenciatura em Pedagogia dizer de uma atuação docente circunscrita à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Também expressivo é o percentual de docentes que, nesse mesmo período de tempo, leciona ou lecionou em mais de uma escola, 55,7%. Situação que, muitas vezes assemelhadas às nossas, evidenciam uma realidade empregatícia historicamente marcada pela baixa remuneração e necessidade de complementação de renda.

Cenário este que pode também ser vislumbrado pelo contingente de professores que, no referido intervalo, trabalham ou trabalharam de 35 a 50 horas semanais, “inacreditáveis” 51,3%.

Não bastassem essas exaustivas jornadas (que sabemos não se encerrarem no contexto das escolas), destacamos ainda que elas, em sua maioria, se configuram sob regime de trabalho temporário, 53,3%. Sob a evidente

ausência de seguridade, salubridade, enfim, sob a vitalidade que, não raro, aspira ares de estertor e nos diz da luta dos discentes que, a despeito de um desumanizador contexto, resistem, insistem e persistem no empreendimento de educar educando-se.

Realidade que, longe de nos ser inédita, reascende a angústia de pensarmos a formação para colegas adoecidos, exaustos, no curso buscando horizontes de esperança para permanecer.

Considerações finais

As situações aqui apresentadas, os ecos de impressões compartilhados, que tanto nos tocam e que, concomitantemente, de nós diz, revelam as facetas da universidade. Esta, sabidamente instituição - UEMG, o é em função dos sujeitos, da comunidade que a forma e que, em desafios de diferentes magnitudes, ousa em seu compromisso de educar. Ao fazê-lo, resalta os desejos, a situação de seus atores discentes, os desafios e, claro, as contribuições voltadas às localidades que com ela dialogam. E sobre esses aspectos, ainda um pouco mais, gostaríamos de nos deter.

Cabe lembrar que a presença de polos da EaD nas diferentes cidades do interior mineiro, especificamente em nosso caso, diz da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade aos seus cidadãos; por vezes, abrindo-lhes possibilidades que antes não lhes existiam.

Quantas são as histórias de tantas e tantos que, sem a oferta de formação em sua localidade, tiveram de deixar seu lar, a companhia dos seus, para tentar a sorte de educar-se em espaços outros? Quantas dessas ações não se deram sem que esses sujeitos desejassem realmente fazê-lo?

A implementação da EaD, lembremos, nasce inclusive como política pública de democratização do acesso ao ensino universitário; como bem apontam Machado e Arruda (2015). Nesse sentido, a despeito dos variados entraves que sabemos existir, é importante compreendermos que a investida hoje assinalada junto ao universo discente aqui apresentado aponta para caminhos de efetivação de uma ação política que chega a espaços e a sujeitos historicamente cerceados dessa possibilidade formativa.

Trata-se de um educar que, não rendido aos apelos do mercado (especialmente reiterados e fortalecidos na iniciativa privada), aposta na formação como possibilidade de desenvolvimento humano, cultural, científico não apenas para os discentes, mas também para a localidade em que se instalam os polos da universidade.

E assim, paulatinamente, nascem e se fortalecem as diferentes parcerias entre a UEMG e os municípios de oferta; laços entendidos como essenciais para a concretização dos anseios postos já quando da estruturação

do curso. Os alunos que conosco hoje estão são aqueles mesmos atores e atrizes que, em breve (se já não o são), estarão nas escolas e demais espaços formativos educando a tantos, ofertando-lhes aprendizagens possíveis também pela formação que pela educação a distância da UEMG vivenciam.

Como compartilhado, muitos nos foram e ainda são os desafios colocados nesta empreitada, entre os quais: a necessidade de uma formação atenta às disparidades expressivas que no universo discente se apresentam; a pouca possibilidade de horas destinadas aos estudos por um significativo contingente de estudantes; a distância entre a localidade onde residem alguns cursistas e o polo de apoio presencial a que se vinculam, algo especialmente dificultoso para quando dos encontros presenciais previstos; a extensa e necessária carga horária de trabalho que se soma a jornadas triplas, demarcadas pela impossibilidade de compatibilização, entre outras.

São desafios que, para além de nos alertarem à necessidade constante de reflexão, reconfiguração, flexibilização de nossas passadas e investidas, demarcam assinaturas, identidades, “discências” que são corpos, poros, histórias, vida e, como tais, sonhos que se enredam nessa materialidade denominada graduação.

Sonhos que revelam os desejos, os anseios do formar-se para, educando-se, poder a outros educar e, quiçá, sonhar ainda mais alto, sob a esperteza do bailar frente às históricas desigualdades que encerram a realidade brasileira.

São situações-discentes, discentes situados, sujeitos que almejam, que cientificizam sob sotaques das tantas Minas, nas facetas de dissidências sexuais, nas pretas faces, nas personificações já bachareladas e naquelas sob o assalto da estreia. Enfim, são pontos vitais a sempre apontarem para a importância de quaisquer que sejam as ações de educar. Pois, sabidamente, educar é, em vida, vida fazer e que seja feita para também transformar.

Desse modo, consideramos que a formação docente na modalidade EaD é uma estratégia de enfrentamento de desafios, principalmente no que concerne ao acesso a uma educação superior de qualidade e gratuita; o que tornam as necessidades, os desejos e os sonhos de sujeitos, inscritos em diversidades e adversidades, em possibilidades de contribuição para intervenção em realidades, por meio da educação formal. Embora saibamos que a educação não é o único fator de transformação social, também temos ciência de que mudanças significativas terão dificuldades de serem implementadas sem ela. Por isso, acreditamos que a formação docente em Pedagogia, nos preceitos apresentados, provoca o rompimento de barreiras que desafiam sujeitos e instituições e suscitam possibilidades de transformações. Possibilidades estas que poderão perpassar por outras análises, outras pesquisas vindouras. Que venham...

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 163-192.
- BORGES, F. A. F.. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. EaD em Foco. **Revista Científica em Educação a distância**, [s.l], v. 5, n. 3, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1 de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mar. 2016.
- CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da. (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso: 3 jul. 2020.
- FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev, 2013-2014.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1º jul. 2020.

LELLIS, I.. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, M. R. L; ARRUDA, E. P. Educação à Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista** (online), v. 31, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso: 3 jul. 2020.

MAGALHÃES, L. H.. **Aspectos Regulatórios da Educação a Distância no Brasil**. Londrina: Unifil, 2020.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N.. (Org.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. 1. ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

NÓVOA, A.. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

REIS, G. L.. **O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do instituto de educação Euclides Dantas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENANDE (2004-2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, FLACSO, v. 2, n. 4, p. 1-36, jul./dez. 2013.

SANTOS, B. de S.. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, SP: Editora Vozes, 2005.

TORNAGHI, Alberto *et al.* Tecnologias na educação de professores a distância. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M.. **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 135-204. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI - UEMG : 2015-2024. Belo Horizonte: UEMG, 2014. Disponível em: http://www.uemg.br/images/2020/03/04/PDI_2015-2024.pdf. Acesso em: 1º jul. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia a Distância. Ibirité, MG: UEMG, 2019.

VANSTREELS, C. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

10

***Lesson Study* como contribuição para a formação de professores em práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva no ensino superior**

Jáima Pinheiro de Oliveira
Seán Bracken

Este estudo abordará a estratégia de Estudos de Aula, como suporte para o planejamento de atividades acadêmicas de docentes que pretendem adotar ou contribuir para a adoção de uma perspectiva inclusiva na Educação Superior. De maneira geral, os Estudos de Aula, como foi traduzida a *Lesson Study* aqui no Brasil e em Portugal, é uma prática pedagógica com foco na colaboração entre professores e, principalmente, na reflexão de professores e estudantes, sobre as práticas de ensino adotadas para o conteúdo em questão. Em alguns estudos, também encontramos a expressão Estudos da Lição.

Essa estratégia pedagógica tem sido predominantemente utilizada na Educação Básica e a maioria dos autores adota um caráter social do conhecimento, no qual há reflexões e discussões que envolvem todos os atores do processo (professores e estudantes). Essa característica aproxima a *Lesson Study* dos estudos interacionistas, que consideram o conhecimento prévio dos estudantes para produzir e reproduzir novos conhecimentos, tendo como base a orientação e o incentivo dos professores (SOFOS; DARRA, 2015).

De acordo com Dudley (2013), essa prática de ensino teve origem no Japão, estendeu-se para a China e outras regiões da Ásia e Pacífico, ainda no século passado e, atualmente, já é possível verificar seu uso, também, nos Estados Unidos da América, no Canadá, Europa, África e Oriente Médio. Atualmente, Peter Dudley tem sido uma das principais referências dessa prática e, em seus estudos atuais, ele tem enfatizado o uso dela para melhorar aspectos da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores no Reino Unido. E é também com esse foco que o presente texto pretende contribuir, considerando, especialmente, o caráter inovador dessa prática no Brasil (RICHT; PONTE, 2020).

Essa preocupação com a prática docente remete-nos aos aspectos do desenvolvimento profissional de professores. Para Oliveira-Formosinho (2009), existe uma pluralidade de termos utilizados para explicar sobre esse desenvolvimento. Nas palavras da autora, educação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento profissional, desenvolvimento de professores, dentre outras, são algumas das expressões utilizadas, na maioria das vezes como sinônimos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Hobold (2018) alerta para o fato de que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua (termo utilizado em Portugal) e, aqui no Brasil, conhecido mais como formação continuada” (HOBOLD, 2018, p. 426).

De maneira específica, Oliveira-Formosinho (2009) define o desenvolvimento profissional como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Marcelo (2009) o entende como um processo que pode ser individual ou coletivo, devendo se contextualizar no local de trabalho. Esse processo favorece o desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências de diferentes naturezas (formais e informais). Esse autor destaca, também, que esse conceito tem se modificado nos últimos tempos, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar.

Esses elementos nos indicam a importância de cada professor construir no percurso da carreira docente sua identidade profissional. Marcelo (2009) comenta que essa identidade profissional ajuda a definir a si mesmo, aos outros e a escola, assim como aspectos contextuais políticos influenciam todo esse processo, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

Mais recentemente tem sido muito utilizada a expressão profissionalidade docente para descrever sobre esse desenvolvimento profissional. Para Contreras (2012) a profissionalidade docente está relacionada ao desempenho, aos valores e às intenções que regem o processo de ensinar. Também está vinculada aos objetivos que se almeja desenvolver nesse exercício da profissão de professor, traduzindo a forma deste profissional conceber e viver o trabalho concretamente.

Ao mencionar sobre os saberes docentes necessários para atuar, Tardif (2014) também comenta que os próprios professores, durante o exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio e nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Tardif (2014) nomeia estes saberes como experienciais ou práticos e reitera que esses saberes incorporam experiências individuais e coletivas e, portanto, corroborando a compreensão de Marcelo (2009) quando diz que essas experiências ajudam a nos definir e definir aos outros.

Enfim, precisamos ter em mente que as práticas pedagógicas precisam ter uma função e uma intenção (FRANCO, 2008). A partir disso, elas serão organizadas em torno de um objetivo que envolve um grupo e, por isso, precisam, necessariamente, ter um caráter interativo que envolva esse grupo. Ainda que seja muito difícil atingir todas as expectativas desse grupo ou representá-lo, isso precisa ser considerado. Além disso, é preciso considerar que todos esses aspectos envolvidos nas práticas pedagógicas passam, necessariamente, por uma concepção de Pedagogia e, principalmente, por uma preocupação científica (FRANCO, 2008).

Outro aspecto fundamental que tem sido amplamente discutido em relação às práticas pedagógicas é que elas precisam assumir uma perspectiva inclusiva. Essa perspectiva é assumida aqui, no contexto de uma pretensa escola inclusiva. Reiteramos que a presença de um aluno com deficiência numa escola regular ainda causa impacto e muita apreensão entre os professores. Mas esse impacto é que muitas vezes mobiliza essa instituição e as práticas pedagógicas. Por outro lado, esse movimento deve ocorrer para garantir o direito que esse sujeito, assim como todos que frequentam essa escola, possuem de aprender e de ter acesso ao legado cultural. As mudanças que, por vezes, ocorrem com a chegada desse sujeito na escola e, em alguns momentos, apenas com o anúncio dessa chegada, são fundamentais do ponto de vista das práticas pedagógicas, das concepções de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

Sobre o contexto mais específico da Inclusão Escolar, podemos afirmar que a *Lesson Study* se aproxima dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que priorizam a interação entre professor e estudante, por meio de três aspectos essenciais: engajamento dos estudantes nas atividades propostas; diferentes formas de apresentação do conteúdo a esses estudantes; e distintas formas de representação (expressão) de aprendizagem. O último aspecto torna flexível uma das maiores preocupações de docentes, que é uma avaliação justa e compatível com as expectativas e os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes (HANESWORTH; BRACKEN; ELKINGTON, 2019).

Este foco interacionista é de extrema importância para os estudantes que estão se preparando para se tornarem professores, ou seja, para os licenciandos, porque as metodologias às quais eles são expostos no Ensino Superior devem fornecer estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação, passíveis de uso em diferentes contextos de sala de aula e, principalmente, para a diversidade presente nessa sala de aula. Por isso, a busca por práticas pedagógicas eficazes, que permitam a todos a exposição de seus potenciais de aprendizagem, deve ser sempre uma preocupação central da Educação.

Além disso, a possibilidade de analisar e testar essas estratégias, junto aos estudantes e aos docentes, por sua vez, permitirá o fortalecimento e a incorporação de políticas e orientações existentes geradas na própria Universidade. E é com esse intuito que ora apresentamos uma análise elaborada a partir dos dados focados nos docentes. Em outro momento, uma primeira análise foi construída com foco para os dados advindos dos estudantes (OLIVEIRA *et al.*, 2021) e demonstrou resultados positivos, confirmando que a *Lesson Study* fornece suporte para práticas de ensino, com perspectiva inclusiva.

Em relação à condução de pesquisas com a *Lesson Study*, destacamos de maneira geral, que os estudos de aula são mais comumente utilizados na área de didática da matemática e didática de ciências (DOIG; GROVES, 2011). Esses autores comentaram que as pesquisas nessas áreas apontam para o potencial dessa metodologia na promoção do conhecimento profissional docente. Isso é destacado, em razão, principalmente, das ações colaborativas entre os professores e a melhor recepção de conhecimentos científicos pelos alunos.

Bocala (2015), por sua vez, destacou que quando há um professor mais vinculado à gestão curricular participando dos estudos de aula, ele se torna um elemento essencial na promoção de um diálogo mais profundo, de uma reflexão e de um crescimento do conhecimento docente profissional.

Três aspectos fundamentais para o sucesso na melhoria de aspectos do ensino foram destacados por Akiba, Murata e Howard (2019), após a condução de uma pesquisa com o uso dos estudos de aula (*Lesson Study*): a) o foco dos facilitadores no pensamento do aluno; b) a qualidade dos materiais e; c) a duração do estudo de aula. Os autores comentaram que um período mais longo para a realização da *Lesson Study* pode estar associado a um resultado mais positivo no que se refere ao aprendizado ou aperfeiçoamento dos professores.

Em uma revisão de literatura sobre *Lesson Study*, conduzida por Kannelopoulou e Darra (2018), os autores indicaram alguns aspectos pontuais compilados. Alguns deles são de extrema importância, entre os quais, des-

tacamos: a) o uso desse método em diferentes lugares é possível, desde que respeitadas as suas diferenças culturais (COWEN, 2006) e, portanto, adaptando-o. Especificamente sobre isso, no Brasil já temos estudos realizados como preliminares e/ou pilotos para que essas especificidades comecem a ser discutidas, especialmente sobre as questões que envolvem a formação de professores em serviço (RICHIT; PONTE, 2020).

Continuando os pontos destacados por Kanellopoulou e Darra (2018), temos ainda: b) os estudos de aula podem significar uma inovação educacional em alguns lugares, quando são promovidas relações ou articulações entre outros países (PHILLIPS, 2006). Sobre isso, realçamos que essa pesquisa, ora descrita nesse capítulo, priorizou essa relação, tanto no que se refere à coleta específica dela, quanto em outros aspectos ao longo de sua realização, tais como o estabelecimento de outras parcerias e futuros projetos com foco para o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Outros aspectos destacados na compilação dos autores, são: c) deve ser estabelecido um planejamento adequado do ensino, assim como sua implementação adequada, reforçando o papel ativo dos professores e dos alunos (SOFOS; DARRA, 2014); d) possibilidade de os estudos de aula se tornarem políticas educacionais; e) a participação igualitária dos professores é considerada uma condição necessária para o sucesso dos estudos de aula; f) as perguntas abertas facilitam a livre expressão das opiniões dos participantes sobre o ensino, bem como reuniões preparatórias e reflexivas. Na própria estrutura de planejamento da *Lesson Study* esses pontos são destacados (DUDLEY, 2011); g) os estudos de aula desenvolvem a colaboração e a comunicação entre professores (CHONG; KONG, 2012) e fortalecem relacionamentos interpessoais amigáveis; entre outros. Esse talvez seja um dos pontos mais evidentes e importantes para a formação em serviço ou para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Considerando esse contexto, o objetivo desse capítulo será o de descrever as fases de preparação de uma *Lesson Study* sobre o uso de metodologias de ensino com perspectiva inclusiva, em contexto universitário. Além disso, serão analisadas as estratégias e os recursos indicados por duas docentes durante a realização do ciclo 1 dessa *Lesson Study* planejada.

Aspectos metodológicos

Com abordagem predominantemente qualitativa, essa pesquisa se caracterizou pelos tipos exploratório e descritivo (GIL, 2008) e os instrumentos de investigação utilizados para a coleta de dados consistiram de entrevistas, observação e anotações de campo (VIANA, 2003).

Todos os aspectos éticos foram considerados para fins de andamento da pesquisa, com especial atenção em relação à autorização institucional para realização da pesquisa e aprovação pelo Comitê de Ética Institucional. A análise que será apresentada aqui faz parte de uma pesquisa maior coordenada pela primeira autora e supervisionada pelo segundo autor deste capítulo. Essa pesquisa recebeu financiamento da Academia Britânica (British Academy) para todas as suas fases, a exemplo do curso ministrado por Peter Dudley, na Universidade de Worcester, Reino Unido e do Workshop sobre o tema na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Os autores desse capítulo agradecem esse apoio e, também, a ajuda da Assessoria de Relações Externas (AREX) da UNESP, que não mediu esforços para manter o cronograma de realização das etapas físico-financeiras da pesquisa, no Brasil.

Para o presente texto, foi selecionada uma parte dos dados obtidos na coleta efetuada no Brasil. A pesquisa maior contemplou também os efeitos do uso dessa estratégia em comparação com o Reino Unido, considerando diferenças na formação de professores no Brasil e no Reino Unido, relativamente ao trabalho e à profissionalidade docentes, tais como aspectos socioculturais, políticos, didáticos, entre outros.

Participaram dessa análise duas professoras universitárias (A e B), as quais eram responsáveis por disciplinas de cursos de Graduação e Pós-Graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). A maioria dessas disciplinas possuía relação direta com a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Os critérios principais de seleção dessa participação foram: atuar no Ensino Superior; ministrar disciplinas na área de Educação Especial; e participar de maneira voluntária do estudo, já que ele exigia um estudo prévio sobre *Lesson Study*. Os dados referentes ao perfil dessas professoras são apresentados no **Quadro 1**, a seguir:

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes

Variáveis	Professoras participantes	
	A	C
Idade	41 anos	52 anos
Tempo de atuação em Educação Especial	16 anos	29 anos
Tempo de atuação no Ensino Superior	15 anos	26 anos

Fonte: Elaboração própria.

Participaram também dessa etapa, um grupo de doze estudantes, sendo três do sexo masculino e nove do sexo feminino. A média de idade desse grupo foi de 29 anos e os principais critérios utilizados para formar esse grupo foram: matrícula regular na universidade (graduação e/ou pós-graduação); matrícula em alguma disciplina ministrada pelas professoras participantes do estudo ou participação efetiva em grupo de estudos da área de Educação Especial; e disponibilidade para participação voluntária. Outro critério fundamental para a formação desse grupo foi a presença de estudantes com algum tipo de marcador (sociais, linguísticos, étnicos, neuromotores, intelectuais, sensoriais, entre outros) relacionado ao desenvolvimento ou ao processo de aprendizagem, respeitando-se, de maneira razoável, a proporção dessas pessoas em relação à presença desses marcadores no contexto universitário.

Quatro estudantes atenderam a esse critério, com as seguintes características: surdez, dislexia, nível socioeconômico baixo e deficiência física. Esse critério teve o intuito de possibilitar a formação de um grupo heterogêneo e a obtenção de dados específicos relacionados a esses marcadores, advindos desses estudantes ou de discussões proporcionadas pela presença deles nessa etapa da coleta.

Com essa amostra por conveniência, tentamos atender a um dos objetivos da pesquisa com abordagem qualitativa, seguindo o que aponta Minayo (2004) quando comenta que a amostragem em pesquisas dessa natureza possui como característica, o esforço para que a escolha de aspectos como: local e grupo de observação possuam um conjunto de experiências que se unam ao objetivo da pesquisa. Essa amostra também fez parte de uma adaptação para a coleta de dados, conduzida a partir da estrutura básica dos estudos de aula (*Lesson Study*). A adaptação realizada para este estudo foi exatamente essa seleção prévia do grupo de alunos que participariam dessa etapa.

Quanto aos instrumentos de coleta e análise de dados, foram tomados todos os cuidados indicados na literatura da área (MANZINI, 2014, 2020; TRI-VIÑOS, 1987), especialmente, aqueles voltados para a sequência de perguntas, com base em teorias e hipóteses, que fossem convergentes com os objetivos da pesquisa. Além disso, os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa passaram por revisão de todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa maior. Essas entrevistas foram conduzidas em uma sala de aula, registradas com gravador de áudio e teve duração de aproximadamente 20 minutos.

Em relação aos episódios de observação, estes foram registrados por meio de filmagens e também analisados a partir de instrumentos específicos, construídos e aperfeiçoados ao longo da pesquisa (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Em cada fase também eram feitas anotações de campo pela

professora que assistia à aula ministrada. É importante reforçar que esse material de filmagem constitui como principal para as reflexões de professores, durante o planejamento e condução de cada fase de qualquer *Lesson Study* e, principalmente, para o que Dudley (2011; 2013) chama de *convenção de discussão pós-aula*. No nosso caso, esses registros foram analisados por meio de seu conteúdo, priorizando categorias temáticas, de acordo com os objetivos da pesquisa maior. Para este capítulo, serão apresentados e discutidos os dados da categoria relacionada a estratégias e recursos indicados pela professora A (Fase 1 da *Lesson Study*).

Conforme mencionado anteriormente, a temática escolhida pelos pesquisadores para ser desenvolvida nessa *Lesson Study* foi “Metodologias de ensino e aprendizagem com perspectiva inclusiva no Ensino Superior” e para a presente análise, foram considerados os dados de entrevistas, observações e discussões do ciclo 1 da *Lesson Study*, conduzido por uma das professoras participantes.

Resultados e Discussão

Para responder ao primeiro objetivo do texto, num primeiro momento serão descritas as fases de preparação da *Lesson Study*, com base em Dudley (2011). Em seguida, para responder ao segundo objetivo desse capítulo, serão apresentadas, por meio de Quadro 2, os principais recursos e estratégias indicados pelas professoras durante a realização do ciclo 1 da *Lesson Study*.

Fases de preparação da Lesson Study

Uma das primeiras referências da temática *Lesson Study* na língua portuguesa foi o texto de Cardoso (2006) que destacou o caráter inovador dessa metodologia e seu futuro promissor para as escolas de Portugal. No entanto, foi a partir do estudo de Ponte *et. al.* (2012) que, de fato, essa temática teve destaque e se expandiu mais nesse país.

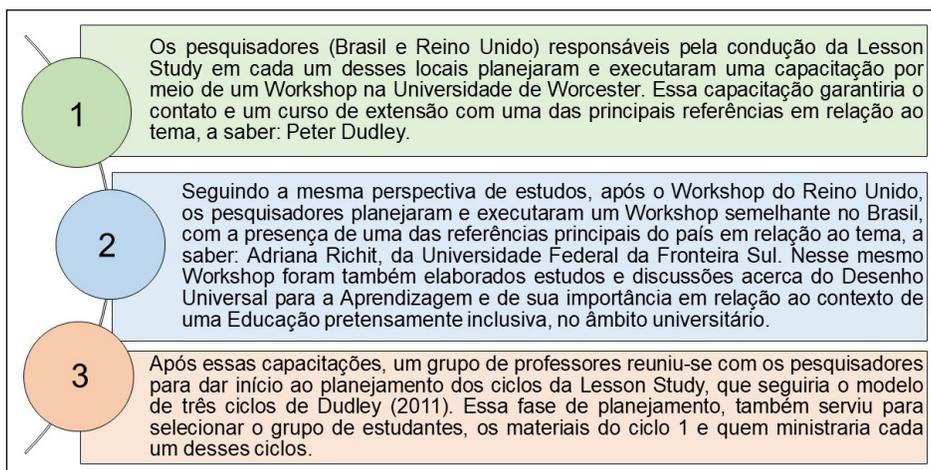
No Brasil, os estudos de aula (*Lesson Study*) foram mencionados pela primeira vez nas pesquisas da docente Yuriko Yamamoto Baldin, da área de Matemática, com vínculo voluntário junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A professora Baldin possui experiência com estudos de aula no Japão e introduziu essa prática de ensino em aulas de Matemática no Brasil. Em uma entrevista concedida a um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPem), um dos mais antigos do Brasil nessa área, ela comentou que a importância da *Lesson Study* ser difundida aqui é exatamente pela falta de modelos estruturados

de aprendizagem profissional que permitam o aperfeiçoamento de práticas em salas de aula, ao longo da carreira docente.

Mais recentemente foram publicados novos trabalhos advindos do uso da *Lesson Study* com pesquisadores do Brasil e de Portugal. No artigo de Richit e Ponte (2019), os autores enfatizaram os aspectos de colaboração docente durante os estudos de aula. No artigo de Richit e Ponte (2020), esses autores examinaram os conhecimentos profissionais de professores mobilizados durante a realização dos estudos de aula, considerando a perspectiva dos participantes. A ideia era verificar de que modo esses conhecimentos apareceriam nas distintas etapas da *Lesson Study* e como esses saberes mobilizados poderiam favorecer o desenvolvimento profissional do professor. Os resultados da pesquisa indicaram que a *Lesson Study* mobilizou conhecimentos profissionais de matemática e de didática da matemática, possibilitando reflexões sobre as formas de explorar aspectos de ensino e aprendizagem específicos da área e sobre modos de identificar como os alunos raciocinam durante a execução das atividades, incluindo possíveis dificuldades que eles possam apresentar nesse momento.

A seguir, indicaremos nas Figuras 1 e 2, o planejamento inicial feito para a nossa *Lesson Study* e uma ilustração de como ocorreu o ciclo 1, com base nos estudos de Dudley (2011, 2013), que indica a realização de três ciclos, seguindo esse modelo, de tal forma que o próximo ciclo seja sempre aperfeiçoado em sua proposta didático-pedagógica, a partir das discussões e entrevistas do ciclo anterior.

Figura 1 - Capacitação e planejamento inicial sobre e para a *Lesson Study*

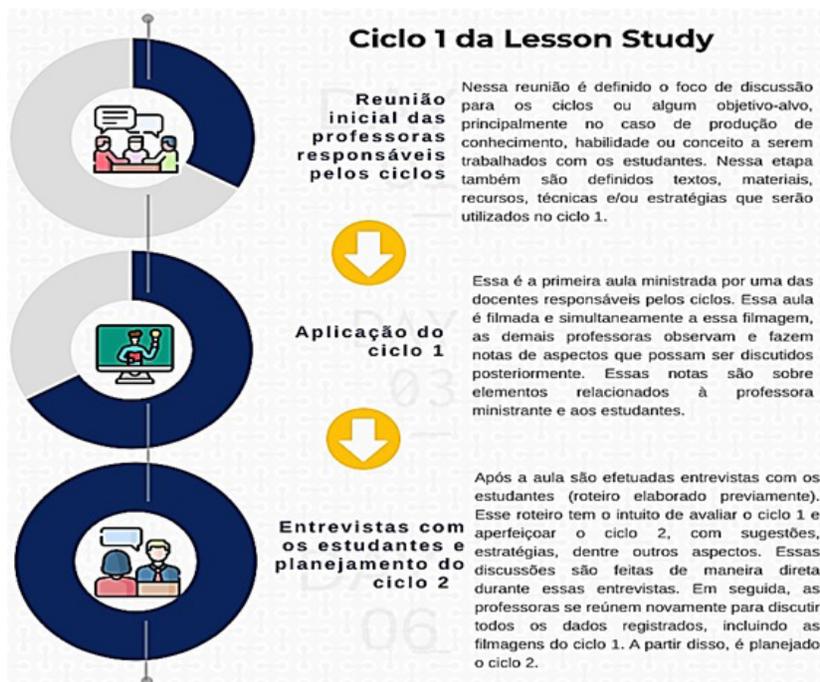


Fonte: Elaboração própria.

Observamos na Figura 1 que, inicialmente, foi necessária uma capacitação dos pesquisadores e de outros professores em relação ao tema. Esse contato inicial também serviria de sondagem para confirmar o interesse dos professores na própria continuidade da pesquisa e na construção e execução da *Lesson Study*. Em seguida, esses planejamentos passaram para uma fase mais específica e já relacionada às possibilidades de discussões e até materiais a serem utilizados no ciclo 1, propriamente dito. Aspectos como os roteiros semiestruturados de entrevistas e roteiros para observação e discussão dos ciclos foram elaborados nessas etapas (OLIVEIRA et al, 2019). Por se tratar de uma temática ampla e que, muito provavelmente despertaria bastante discussão, na etapa 3, os pesquisadores e professores aludiram, também, temas e textos iniciais para a proposta do ciclo 1.

A seguir, na Figura 2, apresentamos a constituição do ciclo 1 da nossa *Lesson Study*. Essa descrição, basicamente está presente nos três ciclos indicados por Dudley (2011; 2013). Esse autor comenta que podem ser realizados até mais de três ciclos, pois isso vai depender dos objetivos traçados e alcançados ao longo da aplicação dos ciclos. À medida que ocorre uma maior discussão dos dados e aperfeiçoamento dos ciclos, essa necessidade diminui.

Figura 2 - Ciclo 1 da *Lesson Study*



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos três ciclos de Dudley (2011).

Esse modelo de planejamento, ação e reflexão e a natureza dialógica da pesquisa levam a uma conscientização de todos os principais interessados sobre como os estudantes responderam a possíveis lacunas na maneira como o conhecimento é gerado e transformado dentro e fora dos ambientes de aprendizagem.

Na terceira etapa (reflexiva), chamada de *convenção de discussão pós-aula* por Dudley (2011, 2013), a análise é feita por meio de uma reunião com todos os professores responsáveis pelos ciclos e, quando possível, com a presença dos pesquisadores também. Nessa reunião, há uma intensa análise e discussão dos dados obtidos nas observações, registros realizados, incluindo as transcrições das entrevistas dos estudantes. Lembrando que o foco dessas entrevistas era a obtenção de dicas, estratégias e outros aspectos que eles achariam importantes para melhorar as discussões dessa aula com perspectiva inclusiva, para um próximo ciclo. Alguns desses aspectos indicados pelos estudantes foram destacados no estudo de Oliveira *et al.* (2021) e aqueles indicados pelas professoras após todas as análises do ciclo 1, foco desse capítulo, encontram-se no **Quadro 2**, a seguir.

Em Oliveira *et al.* (2021) foi possível notar que, durante as observações e nas discussões pós-observação, os alunos expressaram consistentemente a necessidade de articular de maneira mais clara como o conteúdo que foi ministrado estava relacionado às expectativas dos processos de avaliação. A avaliação foi um ponto central durante a aplicação do ciclo 1 e as discussões advindas dele. As professoras responsáveis pela *Lesson Study* estavam atentas a estender o leque de estratégias facilitadoras para garantir que, com uma crescente diversidade de alunos, os itens de avaliação e os suportes para aprendizagem fossem mais explícitos, embora parecesse haver espaço para maior clareza sobre a melhor forma de apoiar os requisitos de cada aluno, de maneira mais individual.

Recursos e estratégias indicados pelas professoras durante a realização do primeiro ciclo da Lesson Study

Quadro 2 – Indicadores das professoras para os próximos ciclos da *Lesson Study*

Estratégias indicadas	Observações para os futuros planejamentos
Disponibilizar um tempo individual para discutir sobre o tema e sobre as propostas de avaliação indicadas em aula	Trazer outra possibilidade de discussão do tema; tentar trazer mais atividades práticas para os participantes; verificar os modos de aprendizagem de cada um para o próximo planejamento; discutir mais sobre acessibilidade em avaliações no contexto universitário
Valorizar propostas de avaliação indicadas pelos alunos	
Buscar perfis específicos de “como cada aluno aprende” para que as avaliações propostas respeitem minimamente esse perfil	
Buscar novos materiais e novas estratégias para que os alunos indiquem por meio do uso destes novos materiais e estratégias o seu aprendizado	
Indicar por meio das práticas pedagógicas do dia a dia do que se trata a avaliação em processo	
Buscar instrumentos e estratégias que emponderem os alunos em relação ao tema trabalhado	
Buscar ações e práticas que façam o aluno usar/aplicar o conteúdo discutido em sala de aula fora dela	
Usar mais estratégias que indiquem acolhimento ao aluno	
Buscar um <i>feedback</i> constante dos alunos em relação ao que você (professora) está utilizando ou discutindo	
Pensar num tipo de avaliação que indique habilidades específicas dos alunos (informação, aplicação, competência, perícia, expertise)	

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar nos dados do **Quadro 2**, a avaliação foi um tema bastante debatido durante a realização do ciclo 1. Conforme já mencionamos, a temática geral da *Lesson Study* era “Metodologias de ensino e aprendizagem com perspectiva inclusiva no Ensino Superior”.

Todos esses indicadores forneceram base para a realização do ciclo 2 e, claro, quando não fosse possível colocar todos eles em prática, isso poderia ser efetivado, também, em alguma medida no ciclo 3, pois na fase de discussão e análise de dados, após a aplicação do ciclo, todas as professoras responsáveis pela aplicação dos ciclos participam. Por se tratar de uma reflexão, alguns desses conhecimentos produzidos podem não ser mobilizados por todos, num primeiro momento, mas o fato de estarem presentes permitem essas mobilizações.

Por isso, alertamos para o fato de que as fases dessa pesquisa permitiram voltar o olhar dos docentes para aqueles mais específicos de planejamento e avaliação das práticas de ensino que podem contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento dessas práticas (SHULMAN, 1987), sem, obviamente, desconsiderar os inúmeros aspectos envolvidos na formação de professores (GATTI, 2009; GAUTHIER *et al.*, 2006; MIZUKAMI, 2004; ROLDÃO, 2014; TARDIF, 2014; entre outros).

Essas discussões indicam que é possível considerar a *Lesson Study* como uma possibilidade de prática de ensino que permite aperfeiçoar a atuação docente, de maneira simultânea ao processo de representação dos conteúdos curriculares. Por isso, alguns autores que a utilizam citam, com frequência, os princípios apontados por Shulman (1987), em relação ao processo de formação e/ou aprendizagem da docência. Esse autor tem sido uma das maiores influências, das últimas duas décadas, em relação à pesquisa como política de formação e de desenvolvimento profissional no âmbito da docência (MIZUKAMI, 2004).

Além disso, a oportunidade de poder analisar e projetar aspectos que podem aperfeiçoar uma aula antes que ela ocorra e com a colaboração de outros profissionais e dos próprios estudantes é ímpar. A mobilização de saberes envolvida nessas práticas, sem dúvida, pode propiciar uma concepção pedagógica que atinge a maioria dos estudantes – propósito que deve ser almejado por todos. Franco (2013) reforça que esse propósito com a presença desses saberes é que demonstram uma concepção de Pedagogia, que deve preceder as próprias práticas pedagógicas.

Enfim, trata-se de um aprendizado profissional, que conforme comenta Tardif (2014), ocorre no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, com base no trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio e nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Considerações finais

Com os objetivos de descrever as fases de preparação de uma *Lesson Study* sobre o uso de metodologias de ensino com perspectiva inclusiva, em contexto universitário, e analisar as estratégias e os recursos indicados por duas docentes durante a realização do ciclo 1 dessa *Lesson Study*, construímos este texto. Consideramos tais objetivos alcançados e reiteramos que a *Lesson Study* permite que os professores compartilhem conhecimentos e recursos, façam alusão acerca de várias perspectivas para entender muitos aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e apoiem o desenvolvimento de estratégias para promovê-lo (DUDLEY, 2013).

Além disso, os dados obtidos permitem inferir que as professoras se envolveram na tomada de decisões conjuntas e desenvolveram um senso elevado de responsabilidade conjunta pelo ensino e aprendizagem da temática como uma pré-condição essencial do processo de reflexão e aprendizagem profissional.

Por outro lado, sabemos o quanto a implementação de uma prática colaborativa de maneira geral (numa instituição) é complexa. Por mais engajados e colaborativos que os professores se comportem durante uma realização de prática como essa, a sua implementação é uma aspiração, com diversos desafios, entre os quais destacamos: restrições de tempo, de planejamento e oportunidades limitadas de desenvolvimento profissional.

De maneira geral, a oportunidade de realizar essa pesquisa aumentou consideravelmente nossa compreensão sobre educação inclusiva em cada um dos cenários. Isso resultou na determinação de avançar com a integração do Desenho Universal para a Aprendizagem para fortalecer os resultados sociais e de aprendizagem de alunos ligados às minorias sociais. No cerne de nossas descobertas da *Lesson Study*, também chegamos à conclusão de que a compreensão das realidades vividas pelos estudantes ocorre por meio do desenvolvimento de diálogos confiáveis e isso incentiva a criação conjunta de conhecimentos capazes de promover a educação inclusiva.

Como implicação ideal de nossa pesquisa maior, esperamos que, ao final do ciclo 3, esses aspectos e os recursos e estratégias indicados pelos docentes e estudantes tenham alcançado um nível pedagógico e metodológico de discussão que permita aludir sobre estratégias, produtos e serviços de alta e baixa tecnologias que tenham estreita relação com o DUA (WAI-TOLLER; KING-THORIUS, 2016).

Referências

- AKIBA, M.; MURATA, A.; HOWARD, C. C.; WILKINSON, B. Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 77, p. 352-365, 2019. DOI: 10.1016/j.tate.2018.10.012.
- BOCALA, C. From experience to expertise: the development of teachers learning in lesson study. **Journal of Teacher Education**, v. 66, p. 349-362, 2015. <https://doi.org/10.1177/0022487115592032>.
- CHONG, W.; KONG, C. Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of Lesson Study. **The Journal of Experimental Education**, v. 80, p. 263-283, 2012. DOI.org/10.1080/00220973.2011.596854.
- COWEN, R. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. **Oxford Review of Education**, v. 32, p. 561-573, 2006. DOI.org/10.1080/03054980600976155.
- DOIG, B.; GROVES, S. Japanese lesson study: teacher professional development through communities of inquiry. **Mathematics Teacher Education and Development**, v. 13, p. 77-93, 2011.
- DUDLEY, P. **Improving practice through lesson study**. Disponível em: http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Lesson_Study_Handbook_-_011011-1.pdf. 2011. Acesso em: 22 jun. 2020.
- DUDLEY, P. Teacher learning in lesson study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 107-121, 2013. DOI: 10.1016/j.tate.2013.04.006.
- FRANCO, M. A. R. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>. Acesso em: 6 maio 2020.
- FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/347/360>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HANESWORTH, P.; BRACKEN, S.; ELKINGTON, S. A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 1, p. 98-114, 2019. DOI: 10.1080/13562517.2018.1465405.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, 2018.

KANELLOPOULOU, E. M.; DARRA, M. Making use of the lesson study approach to secondary education in greece-the contribution to the professional development of teachers. **International Education Studies**, v. 11, n. 12, p. 78-85, 2018. DOI: 10.5539/ies.v11n12p78.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2020.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. São Carlos, SP: UFSCar/ONEESP. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 13 abr. 2020.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, J. P.; BRACKEN, S.; NAKANO, N. Preliminary indicators of the use of lesson study as a teaching practice capable of enabling an inclusive perspective in higher education. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: www.scielo.br. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0161>.

OLIVEIRA, J. P.; MIURA, R. K. K.; BRACKEN, S. Proposta de instrumentos para subsidiar estudos de aula no contexto do ensino superior: estudo preliminar. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e

Sensoriais, 2019, Marília, SP. **Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais**, v. 1, p. 141-146, 2019.

PHILLIPS, D. Investigating policy attraction in education. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 5, p. 551-559, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980600976098>.

PONTE, J. P.; BATISTA, M.; VELEZ, I.; COSTA, E. Aprendizagens profissionais dos professores de Matemática através dos estudos de aula. **Pesquisas em Formação de Professores na Educação Matemática**, n. 5, p. 7-24. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22605/1/Ponte%2C%20Baptista%2C%20Velez%2C%20Costa-Perspectivas%20Ed_Mat%202012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

RICHIT, A.; PONTE, J. P. A colaboração profissional em estudos de aula na perspectiva de professores participantes. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 64, p. 937-962, 2019. Epub August, 01. DOI.org/10.1590/1980-4415v33n64a24.

RICHIT, A.; PONTE, J. P. Conhecimentos profissionais evidenciados em estudos de aula na perspectiva de professores participantes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, 2020. DOI.org/10.1590/0102-4698190699.

ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores: triangulação esquecida. In: OLIVEIRA, M. R. **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

SHULMAN, L. S. "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform". **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. DOI. [org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411).

SOFOS, A.; DARRA, M. Models of learning planning: comparative and interpretative assessment. **Education Sciences**, University of Crete, Rethymnon, n. 1, p. 66-83, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

WAITOLLER, F. R.; THORIUS, K. A. K. Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. **Harvard Educational Review**, n. 3, v.86, p. 366-389, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296706025>. Acesso em: 22 jun. 2020.

O Povo Pataxó Hãhãhãe e sua luta pelo reavivamento linguístico: reflexões para a formação do docente indígena

Reginaldo Ramos dos Santos
Maria Gorete Neto

Este texto é um recorte do percurso acadêmico intitulado “Kuín kahab mikahab – quero comer, quero viver”: O povo Pataxó Hãhãhãe e a luta por sua língua = “Kuín Kahab Mikahab”: iô hãhãhãe Pataxó Hãhãhãe ug i? ikhã ikô tâypâk anekö”, defendidos em 2019 por Reginaldo Ramos dos Santos, do povo Pataxó Hãhãhãe, como requisito parcial para a colação de grau no curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), lotado na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O percurso acadêmico constitui-se de pesquisa realizada pelo estudante indígena durante a graduação, sob orientação de um docente, com temáticas provenientes de demandas dos territórios indígenas. Independentemente da habilitação que curse (‘Ciências Sociais e Humanidades’, ‘Ciências da Vida e da Natureza’, ‘Línguas, Artes e Literatura’, ‘Matemática’), o Projeto Político Pedagógico do FIEI (FIEI, 2009) encoraja seus estudantes a escolher temáticas que sejam relevantes para suas comunidades. Assim, apesar de ter cursado a habilitação “Ciências da Vida e da Natureza”, Santos (2019) optou por pesquisar a língua do seu povo Pataxó Hãhãhãe, com o objetivo de contribuir para o reavivamento dessa língua. Além da reflexão, outros resultados do percurso foram: a elaboração de uma proposta de ensino, ainda em fase inicial, focalizando o ensino de língua indígena e de um caderno de atividades.

A história do povo Pataxó Hãhãhãe, a luta por seus direitos, incluindo os direitos linguísticos, juntamente com a história de vida do autor, sua atuação como liderança indígena e como professor da escola na aldeia serão apresentadas neste texto. A reflexão apresentada indica que, no caso dos povos indígenas, o envolvimento do professor indígena e das escolas indígenas em projetos de reavivamento linguístico constituem-se em fatores essenciais para a concretização da proposta. Nesse sentido, a formação de docentes pesquisadores, que sejam capazes de gerir, orientar e refletir

sobre esse processo, deve ser constantemente avaliada e aprimorada, em especial, a formação docente em cursos de licenciatura indígena.

O povo Pataxó Hãhãhãe e sua luta por direitos

O povo Pataxó Hãhãhãe reside no Território Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, de 54.105 hectares, localizado no Sul da Bahia, distante 550 km de Salvador (BA) e 260 km de Porto Seguro (BA). Esse território faz divisa com os municípios de Camacan, Itaju do Colônia e Pau Brasil. A população Pataxó Hãhãhãe é de 2.866 indígenas segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2020). É um povo de formação complexa, formação essa que reflete as vicissitudes pelas quais vêm passando face ao contato com o não indígena. Esse povo é formado por várias famílias étnicas, sendo elas: Baenã, Hãhãhãe, Kamakã, Pataxó, Tupinambá, Kariri-Sapuyá, Gueren, Fulni-Ô, Mongoió e Guarani.

Em 1926, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) decidiu criar uma reserva que recebeu o nome de Reserva Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu. Nela, vários indígenas das etnias acima passaram a viver juntos e unidos, mas com costumes e cultura diferentes, tornando assim um povo só, de cultura linguística variada e complexa de entender. A partir do momento em que as várias etnias passaram a viver juntas em um só território, começou-se ali o Povo Pataxó Hãhãhãe.

Esse povo sofreu uma brutal violência por parte do SPI na época, não somente nos costumes, mas também, na língua materna. Isso significa que o SPI fez um papel ao inverso: o órgão que deveria proteger os direitos dos indígenas contra a ambição dos latifundiários que almejavam tomar as terras habitadas pelos nativos, foi o mesmo que em poucos anos, quase aniquilou toda uma cultura. Ao invés de proteger, causou danos irreversíveis à cultura Pataxó Hãhãhãe através do violento contato a que os indígenas foram submetidos. Entre muitos dos indígenas que foram pegos no mato, caçados como se fossem animais, somente uma senhora, Bahetá, sobreviveu até a década de 1990. Ela foi a última falante da língua do povo e foram obtidas, através dela, as palavras que deram origem à Cartilha Bahetá, a qual será descrita posteriormente.

Por mais de trinta anos, o povo Pataxó Hãhãhãe lutou contra os latifundiários que queriam roubar suas terras. Vários títulos de terra falsos foram utilizados pelos fazendeiros como subterfúgio para invadir e atacar o território Pataxó Hãhãhãe. Muitas lideranças tomaram nessa guerra, dentre elas, Galdino Pataxó Hãhãhãe, que em 1997, estava em Brasília para lutar pelos direitos territoriais do seu povo e foi queimado vivo por jovens da elite branca brasileira. Apenas em 2012, o Supremo Tribunal Federal

anulou os títulos falsos que incidiam sobre o território Pataxó Hãhãhãe, trazendo um pouco mais de tranquilidade a esse povo.

Atualmente, o povo Pataxó Hãhãhãe vive através da agricultura familiar indígena, com pequenos plantios e pequenos rebanhos de animais. Conta também com os salários de aposentados, professores indígenas e agentes de saúde indígenas que atuam nas escolas e postos de saúde da aldeia.

No que se refere à língua, depois de muitos anos, algumas etnias conseguiram manter seu idioma como é o caso dos Baênã, Kamakã, Kariri – Sapuyá e Tupinambá. As outras etnias trazem a memória de suas línguas nos rituais e nas histórias. Há um desejo de construir uma proposta de reavivamento linguístico para o povo Pataxó Hãhãhãe como um todo. Essa proposta, a ser realizada em parceria com a escola, é desafiante, pois visa a contemplar todas as etnias que formam o povo. E é sobre esse desafio que este texto trata. Na próxima seção, o autor se apresenta e explica o que gerou seu interesse pela temática da linguagem.

Akanawan e seu interesse pelo reavivamento da língua de seu povo

Meu nome é Reginaldo Ramos dos Santos, com nome indígena de Akanawan Baênã Txoipehinã Hãhãhãe Txitxiáh, nome dado pela atuação como cacique do Povo Pataxó Hãhãhãe da Aldeia Bahetá, nos anos de 2003 a 2016. Nasci em 14 de janeiro de 1975 na cidade de Itabuna (BA). Sou indígena, da etnia Baênã–Hãhãhãe, Baênã por parte de minha avó e Hãhãhãe por parte de meu avô. Filho de dona Maria de Lourdes Ramos, sou neto do casal de indígenas Txitxiáh e Rosalina que foram pegos no mato na região da Pedra do Couro D’Anta, na década de 1910, pelo então SPI. Tenho quatro filhos, sendo eles: Luana Muniz dos Santos, Tanara Muniz dos Santos, Anari Muniz dos Santos e Akanawan Muniz dos Santos e minha esposa é dona Rizia Muniz.

Minha residência é na aldeia Bahetá que fica localizada dentro do Território Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu, no município de Itaju da Colônia, sul da Bahia. Sou de família tradicionalmente conhecida dentro do território do meu povo. Durante a minha infância e juventude passei por momentos difíceis. Essas dificuldades envolviam necessidades da vida cotidiana como: alimentação, acesso à escola, indumentária, alojamento e cuidados de saúde. Pobreza, nesse sentido, foi palavra fácil de pronunciar durante toda minha infância. Mas, a vontade de vencer sempre andou lado a lado da certeza de que, um dia, com muitos esforços, eu superaria todo o tipo de barreira para ser uma pessoa vitoriosa. Sou o terceiro de quatro filhos. Em minha infância passei por sofrimento extremo, pois meus pais se separaram quando eu tinha apenas um ano de idade. Minha mãe criou

sozinha eu e mais dois irmãos. Ela trabalhou como empregada doméstica na cidade de Itabuna onde nasci e morei por sete anos.

Quando eu morava na Aldeia Caramuru, já aos 10 anos de idade, comecei a trabalhar na feira livre vendendo batata, aipim, limão, abóbora e coentro, em regime de agricultura familiar, juntamente com meus irmãos e padrasto. A falta de água nos anos 1990 na aldeia Caramuru exigia de todos nós esforços gigantescos em busca desse líquido precioso, e, para isso, a gente andava quilômetros para buscar água de poço para o consumo ou ir lavar roupas, tomar banho. Tudo era difícil, mas, desistir de lutar nunca foi o meu alvo. Durante minha adolescência, trabalhei em padarias e sorveteria para ajudar minha mãe. Já aos 14 anos, por necessidade extrema de contribuir na renda familiar, comecei a trabalhar em fazendas da região roçando pastos com foice. Já nas cidades de Camacan, Buerarema e São João do Paraíso, trabalhei em roças de cacau. Foi árdua a experiência vivida nas roças cacauzeiras. Durante essa época tive que fugir de uma fazenda, pois eu trabalhava em regime de escravidão, tinha comida, mas eu não recebia dinheiro.

Entre as muitas idas e vindas para aldeia, tive várias profissões: eu pescava para vender, vendia picolé, pão no cesto, dava banho nos cavalos nas vaquejadas, além de cortar capim para alimentá-los e assim ganhava o pão de cada dia, que nem dizia a minha mãe. Na cidade de Porto Seguro, fui catador de latinhas por um período de quatro meses. Com o recurso arrecadado da venda das latinhas consegui obter meus documentos. Assim que tomei posse dos documentos pessoais, comecei a trabalhar numa empresa de serviços gerais e limpeza de rua na função de gari. Foi nessa função em que tive a carteira de trabalho assinada pela primeira vez. Trabalhei nessa empresa por oito meses. Saindo dessa empresa, fui trabalhar em hotel onde exerci a função de auxiliar de serviços gerais e de office boy.

Em 1997, retornei para a aldeia Caramuru, no município de Pau Brasil, e retomei os estudos. Já no ano de 1999 retornei para a aldeia Baheté. No mesmo ano, juntamente com a comunidade indígena local, contribuí para fundar a Escola Municipal Indígena Baheté onde passei a escrever mais um capítulo da minha história de vida ao ser o primeiro professor daquela aldeia. Formei-me no magistério regular no ano de 2004 e, logo em seguida, no magistério diferenciado indígena. Em 2003, foi um momento muito importante em minha vida dentro da aldeia, pois recebi da comunidade indígena da Aldeia Baheté, a responsabilidade de cuidar da administração da comunidade e do território. A comunidade decidiu em assembleia que eu seria o mais novo cacique a assumir o comando da aldeia. De 2007 a 2008, lecionei temporariamente no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru e, em 2009, retornei para a aldeia Baheté. Em 2012, meu sonho de ingressar numa faculdade tornou-se realidade com a

chegada da Extensão do Instituto de Ensino Teológico (IET) – vinculado à Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED), na cidade de Itaju. Em 2014, ingressei no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, na UFMG, curso específico e diferenciado, que me possibilitou realizar o sonho de estudar a língua de meu povo.

Foi dentro de casa que despertou em mim a vontade e interesse em buscar maiores informações e entendimento sobre a língua materna de meu povo, ainda quando eu tinha 16 anos de idade. Minha saudosa mãe, às vezes, falava palavras que eu desconhecia ser do vocabulário da Língua Portuguesa. Então, um dia, perguntei a ela de que língua eram as palavras pronunciadas e porque ela só falava de vez em quando. Minha mãe disse que era da língua falada pelo pai e mãe que eram Pataxó Hãhãhãe e o motivo que a levava a falar somente de vez em quando foram as várias agressões que sofreu quando era jovem e foi morar no estado de São Paulo, com uma família, a mando do chefe do SPI. Certo dia, a patroa observou ela falando outra língua, que não era a língua portuguesa. De imediato, a patroa repudiou aquela ação dizendo que naquela casa não aceitava aquele tipo de vocabulário. Foi a partir dessa data que ela deixou de falar a língua de seu povo, por medo e por represália das várias famílias que ela serviu como escrava na grande cidade de São Paulo. Diante dessa triste realidade, interessei-me em buscar um pouco da cultura falada de meu povo.

Quando cursei o magistério indígena, as aulas eram fundamentadas na interculturalidade e vi ali uma grande possibilidade de pôr em atividade meu projeto de ir em busca de mais informações sobre a herança deixada pela anciã Bahetá. Também nessa época, ao me tornar professor em minha aldeia, fui estudar a Cartilha Lições de Bahetá (SILVA *et al.*, 1984), com pouco mais de 129 palavras e 02 frases, informadas pela anciã Bahetá, que serviu para dar início ao meu trabalho de cultura dentro da escola. Mas, a Cartilha Lições de Bahetá, apesar de conter muitas informações relevantes para servir de base para a retomada da língua, ainda parecia pouco diante da vontade de avançar em busca de mais conteúdos que pudessem ajudar nesse projeto.

Assim, é que no curso FIEI escolhi essa temática, pois ela contribui com meu povo e contribui comigo mesmo. Além de minha experiência como professor indígena, também aprofundi na leitura de alguns autores que falam do povo Pataxó Hãhãhãe (SOUZA, 2017; FERREIRA, 2017; JESUS, 2014; CARVALHO *et al.*, 2012; PARAÍSO, 1994) e de alguns que falam da revitalização de línguas indígenas com outros povos (BOMFIM, 2017, 2012; BRAZ, 2016).

A escola como espaço de construção de metodologias para o reavivamento linguístico

O espaço escolar é um dos pontos de referência para dar início a esse processo de revitalização da língua indígena do meu povo. Na função de professor indígena, dezenas de crianças passam por mim na matéria de 'língua indígena', eis aí um ponto positivo, pois tenho utilizado dessa vantagem para reforçar o projeto. Assim, ao pensar nessa proposta que está sendo apresentada, realizei duas reuniões com a direção do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru (CEAIC). Nessas reuniões foram discutidos alguns planos de como: desenvolver estratégia e metodologia para o ensino da língua indígena em nossa escola, pois a dificuldade de ensino aprendizagem é enorme.

Na verdade, trata-se de um processo complexo para nós Pataxó Hãhãhãe por tratar-se de muitas línguas, de várias etnias, que formam o meu povo. A direção do CEAIC demonstrou interesse em apoiar o projeto por ser um desejo da comunidade ter sua língua falada na aldeia e ensinada na escola. Outras pequenas reuniões foram realizadas com alguns jovens da aldeia Bahetá em que foi abordado o tema e projeto. Afinal, é preciso também, o engajamento dos estudantes na iniciativa para que a proposta saia do papel.

Além das reuniões na escola, o trabalho foi sendo elaborado de acordo com os dados de fontes existentes sobre a língua Pataxó Hãhãhãe, as consultas de algumas biografias bastante conhecidas que falam sobre a língua indígena de meu povo e de outros povos.

Dentro do contexto e processo linguístico Pataxó Hãhãhãe que envolve o projeto de revitalização da língua materna, sou o primeiro do meu povo a fazer um trabalho investigativo e elaborativo com atividades que possam vir a contribuir no ensino aprendizagem da nossa língua, tanto na escola quanto nas comunidades do Território Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu. Esse trabalho é apenas o começo de uma proposta de revitalização de nossa língua, outros projetos virão através de outros estudantes, professores e pesquisadores Pataxó Hãhãhãe.

Estratégias para a Promoção da Língua Pataxó Hãhãhãe

A situação linguística do nosso povo é bem complexa, é difícil de entender até mesmo para nós. Sabemos das dificuldades que temos por ser uma língua que caiu no desuso. Percebemos isso desde o início do importante processo de busca pela recuperação da nossa língua. Mas, é um desafio necessário e, por isso, precisamos nos alimentar dessa sabedoria deixada pelos nossos ancestrais. Com tanta variedade linguística, já que

nosso povo é composto por várias etnias, para ser aplicada nas escolas do nosso território, alguns professores tiveram dificuldades em aplicar na sala de aula, os conteúdos sobre a língua indígena. Como ensinar várias línguas em poucas aulas na escola, em turmas compostas por integrantes de todas as etnias? Além disso, nem sempre é possível construir uma frase completa em todas as línguas. Algumas têm vocabulário para certas coisas, e outras, não. Como fazer estudantes e comunidade entenderem que se deve usar o que se tem de língua e não ficar esperando para quando tiver tudo? Afinal, se não usar, perde o que tem. Esses são alguns dos desafios a serem enfrentados. Por entender que a língua, seja ela com frase completa, ou com vocábulos, deve ser usada para que não seja esquecida, é que essa proposta foi pensada e será continuada.

No ano da publicação da Cartilha Lições de Bahetá, surgiu uma grande alegria entre a comunidade, todos entendiam que ali nascia uma grande oportunidade de recuperar a língua que foi “tirada” de forma brutal de nosso povo. Essa cartilha também serviu de material de pesquisa para o povo Pataxó, da região de Porto Seguro, aprofundar sua pesquisa na língua Patxohã, já que somos povos irmãos. Na cartilha há 129 palavras e duas orações, provenientes das etnias Baêna e Hãhãhãe, e passaram a ser utilizadas por todos da aldeia.

Mas, ao passar alguns anos, as outras etnias também foram sentindo uma forte necessidade de recuperar a sua língua. A partir dessa necessidade de fomentar as suas próprias línguas nativas, muitos indígenas dessas famílias passaram a não mais usar as palavras Baêna e Hãhãhãe. Essa ação gerou um problema sério dentro do nosso povo, pois passamos muitos anos estacionados em nosso próprio vocabulário, ou seja, parados sem nenhuma produção que pudesse avançar nos ensinamentos da língua.

Tanto dentro da comunidade bem como dentro das nossas escolas, passou-se a usar os ensinamentos a língua Patxohã, do povo Pataxó. Temos um colégio com mais de 800 estudantes, diante do grande número de estudantes, é grande também o problema na hora de aplicar a disciplina da língua indígena, pois esses estudantes de hoje já são filhos de indígenas de etnias diferentes. Mas, toda essa diversidade é uma fonte rica com um vocabulário incomparável que bem aproveitado poderá ajudar na reconstrução da língua que deixa de ser apenas língua.

Diante dessa situação exposta, a direção do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru tem apoiado e orientado os professores da língua indígena, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a aplicar todas as línguas existentes dentro do nosso povo. E assim, estamos seguindo as orientações com muita determinação, aplicando as lições do nosso vocabulário com seus significados. Assim, por exemplo, para a palavra ‘cachorro’ temos:

Quadro 1 - Língua Pataxó Hãhãhãe

Português	Tupinambá	Baenã/ Hãhãhãe	Kamakã	Pataxó	Kariri Sa- puya
Cachorro	Îagwara	Bue	Txaãke	Kuké	-----
Mulher	Kuã	Beketxiá	Ëerá	Jokana	Kütsi
Noite	Pyntuna	Haguĩ	Huerá	Haãhí	Makayà
Peixe	Pirá	Mãhãm	Huã	Mukusuy	-----
Lua	Jaci	Angoho	Txie	Mayô-ihé	Gayakúh

Fonte: Elaborado pelo autor.

No entanto, as atividades têm se orientado apenas para a aplicação do glossário e não para a produção de textos. Assim, com o intuito de mostrar que é possível usar a língua das distintas etnias faladas pelo povo Pataxó Hãhãhãe para criar pequenas frases e textos é que trago aqui um exemplo de texto usando a língua Pataxó Hãhãhãe, com grande contribuição do Patxohã e da língua Tupinambá:

Hõtjomã honãg hõtö tarakwatê motxê atuhiabá'xó taba dxá'á pytá pakó txó îandé hãhãm Pataxó Hãhãhãe, iêp euhmã'txê hũbáp jiráp'xó uĩtãĩ unputxay kãĩ'aô, pahogtabm, hi patã mionã txihihãe aió txaköu naãhã taygã txaygã desequilíbrio ãxé napinotô tekó ãg pohêhaw, jiráp uĩ apirãb ãpú ngãh ãñ g ãg pããgõ'irá iê lupisxü nakupa dxá'á txanê nãptxê. Hi âksa'rai apirãb ngãh ãñ g uĩ kijêtxawê ãg iô semembo'e ihãyré'xó iê maroxĩ hũ iô piátã hanyehh. Kahab'irá ahmônê okená honãg haptxôy honãg, îandé daú kasiaká kanuytã ihãyré'irá héré ãg tohê, kabahai, kab, juktã, daú bakirá amohoi ikô ahmônê unputxay dxá'á okehôy'xó ser tuêrú'txê.

Tradução: Todo ano uma forte seca castiga muitas aldeias que ficam dentro do nosso território Pataxó Hãhãhãe, as alterações climáticas ajudam nesse processo fenomenal, além disso, muitas famílias indígenas colocam fogo sem controle provocando desequilíbrio em nossa fauna e flora, ajudando na escassez de água e matando as poucas nascentes que ainda existem. Muitas vezes falta água na escola e os estudantes passam a estudar com o tempo reduzido. Vivemos essa lamentável situação anos após anos, nossos animais também sofrem passando fome e sede, cavalo, boi, vaca, animais silvestres morrem por essa situação que pode ser evitada (Tradução nossa).

Esse texto foi construído por palavras de diversas línguas de etnias que formam o povo Pataxó Hãhãhãe, são várias etnias, muitas com línguas próprias. Certamente não é fácil lidar com esse processo, pois com toda essa diversidade cultural cria um complicador na hora de repassar aos estudantes as lições na língua indígena. Mas, também tem seu lado positivo, pois as palavras que faltam em uma língua podem ser compensadas por outra. No caso da língua dos Kariri-Sapuyá, na qual não foi encontrado até o momento nenhuma palavra referente ao nome de animais, pode ser contemplada pela língua dos Baenã, Kamakã, Tupinambá, Pataxó entre outros. Da mesma forma, palavras da língua dos Kariri-Sapuyá servirão para enriquecer o processo de revitalização da língua Pataxó Hãhãhãe.

Segue aqui alguns exemplos de palavras que aparecem no texto acima das diversas línguas:

Quadro 2 - Diversidade da língua Pataxó Hãhãhãe

Língua Indígena	Tradução em Português	Etnia
Txaköu	Fogo	Kamakã
Kabahai	Cavalo	Baenã/Hãhãhãe
Taba	Aldeia	Tupinambá

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda assim, com toda essa diversidade linguística que existe em meu povo, faltam muitas palavras em nosso vocabulário. Por isso, eu completei o texto com palavras da língua portuguesa, por exemplo, com o uso da palavra ‘desequilíbrio’.

Para as palavras existentes das etnias que formam o povo Pataxó Hãhãhãe, com os mesmos significados, estamos analisando a possibilidade de ressignificar essas palavras valorizando o uso como adjetivos e sinônimos. A diversidade de etnias, Kamakã, Baenã, Hãhãhãe, Guerén, Kariri Sapuyá, Tupinambá, Fulni-ô, Guarani, Pataxó e Kiriri, possibilita ao meu povo o uso de várias línguas ao mesmo tempo. Na língua Baenã/Hãhãhãe a tradução para o nome mulher é *beketxia*, em Kariri Sapuyá é *kütsi*, em Kamakã é *ïerá*, em Tupinambá é *kuîã*, em Pataxó é *jokana*. Temos aí cinco opções para designar o nome mulher. Assim, há uma proposta também em discussão de usar um desses nomes como substantivos e os demais com mesmo significado transformar em adjetivos. Exemplo: *beketxia* = mulher; *Kütsi* = mulher alta; *Kuîã* = mulher pequena; *Ïerá* = mulher casada; *Jokana* = solteira. A utilização do glossário por etnia serve para enfatizar o trabalho com os estudantes na escola que, tomando consciência do vocabulário de cada povo, poderá ampliar e utilizar nos seus textos.

Além das estratégias acima, a música pode ser utilizada para aprender a língua. É comum nos rituais entre as comunidades do território usar nos *tohé* (rituais sagrados) letras que falam da natureza viva: água, animal, floresta, o Sol, a Lua e os encantados. Diante de músicas que nos conectam com a força da natureza, muitas letras já são feitas em nossa língua, pois temos compositores indígenas especializados para criar essas músicas. Abaixo, apresento uma música com algumas palavras emprestadas da língua Patxohã, dos nossos irmãos Pataxós, e dos nossos irmãos Tupinambás:

Tupã uĩ itohã Tupã uĩ itohã tihi uĩ hãhãm Tupã uĩ itohã tihi uĩ hãhãm pukãĩ me'á dxa'á okehôy'xó nanxüaçũ uĩ Tupã uĩ itohã Tupã uĩ itohã tihi uĩ hãhãm Tupã uĩ itohã tihi uĩ hãhãm pukãĩ me'á dxa'á okehôy'xó nanxüaçũ uĩ Tupã uĩ itohã Tihi uĩ pataxi Tihi uĩ pataxi uĩ wekanã ãpú Tupã mehoxó'ã, tihi uĩ pataxi uĩ wekanã ãpú Tupã mehoxó'ã uĩ uĩ wekanã uĩ Siritã hotxomã aboño torno txu, uĩ uĩ wekanã uĩ Siritã hotxomã aboño torno txu, henohê kuhuka uĩ torna henohê, henohê kuhuka uĩ hotxomã aboño tornõ txu.

Também frases curtas já são criadas para saudações, com o intuito de fomentar o diálogo em nossa língua. Seguem as principais saudações:

Koiki ãngtxai – bom dia

Akte – tudo bem.

Takohã hãgui – boa noite

T'ereĩu katu pió – seja bem-vindo, parente

ihã hãngnahai – até amanhã

kokaã'ũ – alô

taypãk ãtxãy kihetã – sua bênção pai

Tupã mãtxó akoã giniuleh – Deus te abençoe meu filho

Koiki ãngtxai akoã aripotxê – Bom dia meus estudantes

Êkãĩ! Kuĩn kahab kavang hũ kaixãn, musikinang ãg mãhãm - Mãe!

Quero comer feijão com arroz, farinha e peixe

Nossa finalidade é usar todos os recursos possíveis para dar celestidade na revitalização da língua. Contudo, é preciso um consenso entre todas essas etnias para que se torne possível a realização dessa proposta, tão esperada pelo povo Pataxó Hãhãhãe. Futuramente, o objetivo é reunir os professores com os anciãos, caciques e lideranças para juntos planejarmos uma assembleia geral com a comunidade para tratarmos desse projeto. Além disso, a ideia é criar um grupo de pesquisa, com representantes de cada etnia para aprofundar a pesquisa e dar seguimento à proposta.

A Discussão de uma proposta de ensino da Língua Pataxó Hãhãhãe e a construção de um caderno de atividades

Diante da necessidade que meu povo tem em reconstruir a língua nativa e de tantos desafios encontrados, e com certeza teremos outros a encontrar dentro desse processo, é que tenho focado minhas ações nessa luta de revitalização da língua indígena de meu povo, na qualidade de professor indígena. Como docente, tenho trabalhado arduamente para colocar em ação a revitalização da língua nativa do meu povo. Assim, estou construindo uma proposta de ensino para auxiliar na educação indígena do meu povo. Ainda não há uma proposta de ensino que esteja centrada na língua indígena. Desta forma, o que apresento aqui é uma versão inicial para que seja posteriormente melhorada e aprofundada, juntamente com os demais professores indígenas e membros da comunidade. É uma iniciativa para pensar em componentes de ensino que envolvam oralidade, leitura, escrita, análise linguística, avaliação, não só o uso do vocabulário, além de se estabelecer objetivos para a proposta. Ela segue a seguinte estrutura:

Quadro 3 – Proposta de ensino da Língua Pataxó Hãhãhãe

APRESENTAÇÃO GERAL DA DISCIPLINA: Menção ao destaque que a língua indígena brasileira ganhou enquanto modalidade de ensino no ano de 1988 com a aprovação da Constituição Brasileira. O artigo 210 que fixa os conteúdos mínimos empregando tanto no ensino fundamental, quanto na formação básica, garantindo o respeito e valores culturais com processo próprio de aprendizagem incluindo a língua materna.

OBJETIVO GERAL: Explicar a importância da língua indígena que deixou de ser falada pelo meu povo no ano de 1938 e porque depois de muitos anos estamos buscando sua revitalização.

CONTEÚDO: A importância do uso da língua materna como ponto central da proposta de ensino da retomada da língua Pataxó Hãhãhãe. O uso da língua como uma prática cultural e de interlocução entre todas as etnias que são compreendidas pelo etnônimo Pataxó Hãhãhãe.

ORALIDADE: No ambiente escolar, setor esse fundamental e responsável por ampliar as atividades, de forma prazerosa e dinâmica, impulsionar o uso do vocabulário existente e proporcionar ao alunado tornar-se um falante cada vez mais ativo. Utilizar o vocabulário em debates, relatos sobre a história do seu povo, apresentação de ideias, frases curtas e longas, além da produção de *tohé*.

LEITURA: O aluno deverá interagir com vários gêneros textuais dentro do contexto da língua indígena, além dos textos literários e não literários bem como jornais, os *tohé* cantados nos rituais, as frases deixadas pelos saudosos anciões, outras a serem criadas, lendas e contos.

Continua

ESCRITA: É na escrita que passamos a nos familiarizar melhor com o vocabulário linguístico Pataxó Hãhãhãe. É preciso ter um propósito no momento da escrita, ou seja, porque ele está escrevendo, para quem ele escreve e o que ele escreve. Contudo, é mais do que necessário entender que o aluno deva vivenciar e contextualizar toda a construção textual e seus gêneros como: contos, *tohé* (cantos indígenas usados em rituais diversos), textos literários e formais como carta com pequenas frases, narração, dissertação, entre outras.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: Reflexão sobre a língua indígena dentro da sua realidade, tanto na oralidade como na escrita, com foco na gramática da língua indígena, consultando os dicionários do povo Pataxó Hãhãhãe, Pataxó e Tupinambá para solucionar dúvidas.

METODOLOGIA: Voltada para os eixos importantes que fundamentam a leitura, escrita e oralidade, o professor deverá trabalhar elementos da língua indígena com análise, comparação e resumo que poderão ser associados. O ensino da língua indígena Pataxó Hãhãhãe deverá respeitar a diversidade cultural formada dentro do território Caramuru Catarina Paraguaçu. A elaboração de palavras e frases deve respeitar a especificidade das etnias que formam a língua indígena Pataxó Hãhãhãe. O professor conduzirá o aluno a uma reflexão sobre a língua a partir de um trabalho que envolva todas as disciplinas. Sabendo da diversidade linguística que predomina é que deve se pensar numa educação voltada para a afirmação e fortalecimento da identidade cultural tendo em vista temas que abordem os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, de acordo com a turma e série, que seja desenvolvido de acordo com o conhecimento e experiência de cada um. Dessa maneira, ajudará no processo de reconstrução e retomada da língua.

AValiação: Os estudantes devem ser avaliados como participantes ativos no processo de reavivamento da língua, se a capacidade de comunicação foi ampliada, como reagiram às situações e aos desafios propostos sobre as saudações na língua indígena, se interagiram com os colegas. O professor deve anotar tudo o que os estudantes falaram na roda de conversa com o intuito de avaliar se foi satisfatório ou se terá que propor novas atividades e conversas sobre o assunto abordado na língua indígena Pataxó Hãhãhãe.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além da proposta acima, elaborada por mim, também está em processo de elaboração o caderno de atividades. Uma grande dificuldade do professor indígena é a construção de materiais didáticos. Até o momento, os materiais que temos são materiais básicos, que podem ser utilizados para o Ensino Fundamental. No entanto, não há ainda materiais que possam ser trabalhados com estudantes do Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Os exercícios ainda são do tipo, ligar uma palavra a uma imagem, exercícios de completar que são importantes para o aprendiz iniciante, mas insuficiente para estudantes mais maduros. Por isso, nesse caderno de atividades trago exemplos de exercícios que podem auxiliar o

professor na sala de aula como instrumento pedagógico na disciplina de Língua Indígena. Estou considerando que o estudante deve ser encorajado a escrever pequenos textos e que isso pode motivá-lo a pesquisar e escrever textos cada vez mais complexos, além de auxiliar sua produção oral.

As atividades aqui desenvolvidas têm como objetivo desenvolver nos estudantes a prática da oralidade e escrita que são indispensáveis para alcançar o aprendizado na língua indígena. Nos exercícios propostos, considera-se que o aluno chega à escola com o conhecimento prévio e com a experiência da base familiar que devem ser respeitados e aproveitados, pois é tradição da cultura indígena os pais passarem para seus filhos o conhecimento, tornando assim uma pessoa preparada para enfrentar o cotidiano e desafios do dia a dia dentro e fora da aldeia.

Desta forma, as atividades propostas no caderno para a sala de aula estão relacionadas a temas como a fauna e a flora, mas também trazem temas importantes como as partes do corpo humano, grau de parentesco, frases curtas, nomes masculinos e femininos. Haverá também textos que focalizam a história do povo e pequenos fatos do cotidiano. As atividades preveem uma progressão no aprendizado do estudante indígena. São exemplos que poderão auxiliar outros docentes a proporem suas próprias atividades. Os enunciados das questões estão em língua portuguesa, mas, em breve, uma tradução será providenciada. Conforme exposto, todas as ocasiões de uso da língua serão exploradas com o intuito de cada vez mais torná-la avivada.

Quadro 4 - Caderno de atividades - ĀTXŌHŪ PATAXÓ HĀHĀHĀE

CADERNO DE ATIVIDADES - ĀTXŌHŪ PATAXÓ HĀHĀHĀE			
1. Complete as palavras abaixo e traduza para o português:			
___ ĀKĀI	NAKTX__	PAKATX_Ó	IPA__ĒĪ
-----	-----	-----	-----
KABAH___	MĀNG__	HĀ__E	EX___
-----	-----	-----	-----
T__AXKE	___ĀŪ	E__E	___XAHU
-----	-----	-----	-----

Continua

2. Ligue as palavras correspondentes:

Estrela	Bekoi
Céu	Bathüh
Sol	Txã
Nuvem	Sã - iáni
Chuva	Itohã
Dia	Kitsxebotsxühih
Noite	Makayà
Relâmpago	Akte

3. Pinte os animais e use o banco de palavras indígena para nomeá-los: (os desenhos serão inseridos pelo professor posteriormente)

Txaŋke Ipakéi Naktxe Káu Uhâi Txâhâb Kab Maham Tàgwei Ewaïng

4. Transcreva em seu caderno o cabeçalho completo do colégio na língua indígena Pataxó Hãhãhãe.

5. O texto abaixo chama atenção para com o cuidado com a natureza, proteção dos animais e zelo com a vida e com a terra. Para criar o texto foram usadas as línguas indígenas das etnias que formam o povo Pataxó Hãhãhãe. Traduza em seu caderno o texto para a língua portuguesa.

Iô tihî me'á âkô upâ hãhãm, me'á niमितãg txó dáu ùg upâ êkâi tanara. Tupã me'á akoã êka, xe âkô ùpú Tupã, xe tanara kahab'xó. Ûi kãnã pataxi xe îo akâiéko ùg ikhã epoxey akoã hãhãhãe ùg ikô kãnã hãhãm, ùg ikô kepây iketxak ihã amohoi ùg ùi hãhãm ser jetxigu'txê, txayá akpây hô hié. Niamú kâpetô yatsammuh ikhã're ùg karnêtú pakhê nipatxiô, iê hãhãm me'á kãnã êkâi, iê ikhã âhô dxahá, iê hãhãm me'á napinotô, iê hãhãm me'á upâ Tupã.

6. Leia o texto abaixo. Identifique quais são as palavras na língua indígena relacionadas ao meio ambiente e traduza para a língua portuguesa.

Uî okôá taba petôî porangaba naãhã phüh, petôî mihná, ngahã, anyú ùg sarâp dxáá txobháp. Uî okôá taba Iôp ngahã ho petôî tsã, nãptxê pupú mihná iôre hoarú.

7. Imagine a seguinte situação: você foi catar cajá com seu pai e sua mãe. Na volta, vocês encontraram uma paca. Então, seu pai resolveu ir atrás dela e conseguiu pegar. Ao chegar à sua casa, você vai contar essa história para os seus avôs. Escreva um texto, utilizando pelo menos duas línguas indígenas para fazer esse relato. Tente escrever o máximo que conseguir na língua indígena. Se não conseguir, pode completar com língua portuguesa.

8. Galdino Pataxó era da etnia Kariri Sapuyá e foi um grande líder sendo assassinado em Brasília por cinco jovens da alta classe no ano de 1997. Relate esse fato em versos, desenhos ou poemas com frases na língua Kariri Sapuyá. Pode completar as frases com a língua portuguesa, se for necessário.

9. Bahetá foi a última falante da língua indígena Pataxó Hãhãhãe chegando a falecer no ano de 1992. Escreva em seu caderno qual importância dessa anciã para a revitalização da língua Pataxó Hãhãhãe. Utilize o vocabulário das línguas indígenas que falamos no nosso território e a língua portuguesa, para completar, se for necessário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como dito, tanto a proposta de ensino quanto o caderno de atividades apresentados acima estão em andamento e deverão ser discutidos, testados e aprofundados pela comunidade Pataxó Hãhãhãe, com a colaboração dos professores indígenas.

Considerações finais

Muitos são os desafios enfrentados por professores indígenas em suas aldeias e, por isso, também são muito grandes os desafios da formação do professor indígena, em especial no âmbito das licenciaturas indígenas.

Ao lado de sábios, anciãos e lideranças de seu povo, o professor indígena é tido como um dos guardiões da cultura, das tradições e língua indígenas. Cabe a ele zelar para que elas sejam valorizadas, não só pela própria comunidade, mas também pelos não indígenas. É ele o encarregado da tarefa nada fácil de fazer o trânsito entre o mundo indígena e o mundo não indígena. O professor indígena está sempre engajado nas lutas por direitos do seu povo pela terra, pela saúde, pela educação e é ele quem vai a reuniões, dentro e fora da aldeia, quem redige documentos, quem conversa com autoridades não indígenas, quem faz o papel de intérprete de línguas e de cosmovisões.

Uma característica de boa parte dos docentes indígenas é que são formados em serviço. Não se espera a obtenção do grau de licenciado para atuar na sala de aula. Faz-se e se aprende ao mesmo tempo. Depois,

busca-se a certificação e aprimoramento em magistérios e licenciaturas. O fazer nas escolas indígenas inclui elaborar seu próprio material, haja vista que, diferentemente do que ocorre nas escolas da cidade, não há materiais produzidos para o contexto e a realidade indígenas. Se há materiais enviados pelos órgãos educacionais, esses estão tão distantes da realidade indígena que devem ser adaptados criticamente para o uso na aldeia, ou em último caso, não podem ser utilizados. O docente indígena também está encarregado de construir o projeto pedagógico da escola, o calendário, a grade curricular, entre outros elementos da vida escolar que garantirão a escola indígena específica e diferenciada. Assim, o professor indígena deve ser antes de tudo um pesquisador de sua cultura, de suas tradições e de sua língua.

Esse é o plano de fundo da discussão apresentada nesse artigo, construída a partir da experiência do ser liderança e do ser professor indígena do povo Pataxó Hãhãhã. Tomar a iniciativa de refletir e pesquisar sobre a língua, atentar-se às necessidades dos estudantes e da comunidade indígena, inicialmente reticentes quanto ao uso da língua adormecida, incentivar, construir uma proposta de ensino e um caderno de atividades, com o intuito de ampliar o interesse pelo conhecimento dessa língua são algumas das tarefas do sujeito multifacetado que é o docente indígena.

Em face dessas especificidades, a formação de docentes indígenas em cursos de licenciatura deve estar estreitamente assentada na relação com os territórios indígenas. É neles que o docente indígena, multifacetado, atua, e é dos territórios que partem as demandas norteadoras dos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa na universidade e não o contrário. Isso é o que faculta a um formando da área de ‘Ciências da Vida e da Natureza’ pesquisar sobre línguas. O caráter intercultural, transdisciplinar e a relação teoria e prática são elementos fundantes das licenciaturas indígenas e o papel da universidade é favorecer o protagonismo dos licenciandos na construção de respostas para as necessidades apontadas pelos povos indígenas.

Referências

BOMFIM, A. B. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 13, n.1, p. 303-327, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10433>. Acesso em: 29 jun 2020.

BOMFIM, A. B. Patxohã “Língua de Guerreiro”: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Centro de Estudos Afro Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BRAZ, U. C. **O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico.** 2016. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, M. R. de; SOUZA, A. C. G. de; SOUZA, J. M. de A.; PEDREIRA, H. P. (Org.) **Mapeando parentes: identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu.** UFBA: Salvador, 2012.

FERREIRA, T. A. **Contato, territorialização e conflito no posto indígena caramuru-paraguassú: o SPI e os Baenã, Gueren, Kamakan, Maxakali, Pataxó, e índios de antigos aldeamentos no Sul da Bahia, 1910-1936.** Dissertação (Mestrado), UFRRJ, PPG em História, Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO SÓCIOAMBIENTAL – ISA. **Pataxó hãhãhãe.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3_H%C3%A3-H%C3%A3-H%C3%A3e Acesso em: 29 jun 2020.

JESUS, A. P. O. O Aldeamento dos índios guerens do almada face aos desígnios da política indigenista de 1755 a 1815 (Vila De Ilhéus). **ESCRITAS**, UFT, v. 6, n. 2, p. 153-164, 2014, p. 153-164 Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1511>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PARAÍSO, M. H. Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou Subgrupos de uma mesma Nação? Uma proposta de reflexão. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 4, p. 173-187, 1994. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.1994.109203> Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/109203> Acesso em: 29 jun 2020.

SANTOS, R. R. dos [Akanawan Baenã Txôipehinã Hãhãhãe Txitxiáh]. **“Kuín kahab mikahab – quero comer, quero viver”:** O povo Pataxó Hãhãhãe e a luta por sua língua = “Kuín Kahab Mikahab”: iô hãhãhãe Pataxó Hãhãhãe ug i? ikhã ikô tâypâk anekö. 2019. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, A. L.; PARAÍSO, M. H.; URBAN, G.; ORLANDI, E.; LUZ, M.; RODRIGUES, M. C. **Lições de Bahetá: sobre a língua Pataxó- Hãhãhãe** Cartilha baseada em gravações feitas com Bahetá: Comissão Pró-Índio de São Paulo. Campinas, SP: USP/UNICAMP, 1984.

SOUZA, J. M. de A. Remoções, dispersões e reconfigurações étnicoterritoriais entre os Pataxó Hãhãhã. **Mediações** - Revista de Ciências Sociais, v. 22, n. 2, 2017. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2017v22n2p99>. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/31644>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI)**. Projeto Político Pedagógico, mimeo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Estágio e pesquisa na formação inicial de professores para o campo: a integração de saberes a partir das temáticas do polvilho, da adubação orgânica e das plantas medicinais

Verônica Klepka

Tânia Halley Oliveira Pinto

Rodrigo dos Santos Crepalde

O estágio curricular obrigatório, na formação inicial de professores, tem sido tópico de muitos debates, o que reflete não apenas as mudanças ocorridas no currículo e na legislação brasileira, como também, as concepções de docência e aspectos da própria profissionalização, como aponta Pimenta (1995). Em meio a estas discussões, teoria e prática também carregam vastas reflexões na literatura tendo como consenso, a necessária superação de sua dicotomia e, em contrapartida, a defesa da indissociabilidade destas dimensões para a docência.

Para além da visão que concebe o estágio como momento da “prática”, em seu sentido instrumental, isto é, a um conjunto de métodos e procedimentos descontextualizados e universais que reduzem e reificam o saber/fazer pedagógico, o estágio na formação de professores é compreendido como momento teórico-prático que aproxima os licenciandos da escola e a escola da universidade; deve ser visto a partir do contexto sociocultural que marca tanto escola como comunidade que receberá o futuro professor; é reflexivo, produz interrogações, possibilidades e novos conhecimentos. Essa última perspectiva do caráter formativo do estágio é também assumida pelos cursos de formação de professores para a diversidade cultural, como é o caso das Licenciaturas em Educação do Campo (LECampo).

Diante disso, neste texto, discutimos de que modo o estágio curricular supervisionado e a pesquisa articulam-se na formação inicial de professores de ciências a partir de três práticas sociais de comunidades do campo: a produção de polvilho, o adubo orgânico e as plantas medi-

cinais. Este texto é fruto de reflexões dos autores a partir da experiência em ensino, pesquisa e extensão enquanto docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), lugar de onde falamos, desde o início de sua primeira turma, no ano de 2015.

Dimensões da formação do educador na Licenciatura em Educação do Campo

Na LECampo da UFTM espera-se que o profissional licenciado possa atender à população do campo a partir de uma sólida formação teórico-prática na área do conhecimento, permeada pelo diálogo e integração entre conhecimentos tradicionais locais e conhecimentos científicos, com respeito à identidade e diversidade da população camponesa com vistas a superar desigualdades de oportunidades de escolarização. Assim, espera-se o que estágio na LECampo possa ser comprometido com a construção de uma Educação do Campo que respeite e valorize os modos de vida e de organização produtiva da população camponesa, considerando as realidades dos povos do campo e contribuindo para a compreensão crítica e a problematização de sua realidade e de seu território, em seus diferentes aspectos (UFTM, 2019). Trata-se de formar docentes de modo a “[...] dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14), o que implica escolhas, valores e posicionamentos éticos, complementam as autoras.

Como afirmam Pimenta e Lima (2012), é no estágio que a identidade de estudante dá lugar à condição de professor. Na LECampo este processo, na atual grade curricular, inicia-se antes do estágio I em disciplinas como Espaços Comunitários e Seminários Integradores, momentos nos quais sua realidade é problematizada, assim como a comunidade, a escola, o território bem como sua alternância identitária nestes espaços. Este percurso formativo permite teorizar sobre estes contextos, como menciona uma de nossas egressas: “O polvilho faz parte da minha identidade como moradora do campo. Assim, percebi que seria uma grande oportunidade aprofundar [...] a compreensão dessas minhas vivências, como também da comunidade” (REIS, 2019, p. 9).

No que diz respeito à formação de professores para o campo, as dimensões culturais e sua pluralidade de manifestações em contextos distintos do escolar é ainda mais latente. Desse modo, assume-se como duas premissas na formação de professores-pesquisadores para o campo: as estratégias pedagógicas de formação em alternância e a interculturalidade.

[A alternância] não significa apenas um alternar físico, um tempo na escola [universidade] separado por um tempo em cada [comunidade]. Os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, tais como: a vida ensina mais do que a escola [universidade]; que se aprende também com a família, a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 216).

Em nossa experiência na formação inicial de educadores do campo, notamos pelo menos três maneiras de compreender e, por quê não, experimentar a alternância: i) como alternar físico e linear-temporal, a alternância é vista como a sucessão de momentos de estudo intensivo (Tempo Escola) e de estudo flexível (Tempo Comunidade) ou como uma sucessão linear de momentos teóricos (Tempo Escola) e práticos (Tempo Comunidade); ii) como sensibilização cultural, a alternância possibilita o (re)conhecimento da diversidade de práticas e saberes do campo, historicamente silenciados em nome da ideologia da modernização, do entendimento dos tempos de trabalho e das dinâmicas que os educandos participam em suas comunidades, bem como, das suas dificuldades e potencialidades. Nesse caso, a alternância contribui para descentramentos culturais, para uma postura mais relativa perante os conteúdos canônicos da universidade que têm implicações no que é ensinado, na forma de ensinar, no que é avaliado ou nas metas exigidas, naquilo que deve ser mais valorizado, como também, ao que pode ser negociado entre os compromissos assumidos entre docentes e discentes; iii) como integração, a alternância empodera ou carrega o potencial de empoderar os saberes, as práticas, as vivências, os modos de existências dos povos do campo por meio de seu reconhecimento rumo a uma presença mais efetiva nas disciplinas, nas práticas pedagógicas, no currículo, nas avaliações, na pesquisa e na extensão, enfim, na formação docente.

Essa é a força e a vitalidade da Alternância transposta para a formação inicial de professores nas universidades. Para além do alternar físico e temporal, da sensibilização cultural, a alternância torna os licenciandos-educandos responsáveis diante do conhecimento novo a que foi apresentado na universidade, como também, aquele saber encontrado na comunidade que, em um primeiro momento, para eles, poderia parecer frágil e pouco verossímil, mas que ali, estava “escondida” uma variedade de experiências, de memórias, de identidades, de modos de viver. Essa relação de responsabilidade no sentido da alteridade diante dos conhecimentos, diferentemente do que ocorre em muitas situações na qual o educando constrói uma relação completamente externa ao que é estudado, implica os licenciandos do campo com suas comunidades, fortalece sua pertença à coletividade e produz transformações em desafios concretos do dia a dia.

Há intencionalidade em todos os projetos [que adotam a alternância na Educação do Campo] em garantir o desenvolvimento de atividades relativas à observação, descrição e análise da realidade, isto é, garantir a pesquisa como eixo estruturante da alternância entre escola e comunidade (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 224).

Como afirma Arroyo (2014), a concepção de formação de professores e professoras do campo se constitui nas tensões, entre as quais, podemos citar: o protótipo único de docente-educador que passa por uma preparação comum, genérica, às vezes com certas adaptações, que privilegia a visão urbana *versus* o educador do campo que possui laços com a cultura e os saberes dos povos do campo; os conhecimentos científicos ditos universais, descontextualizados, fragmentados e disciplinados, formalizados pela escrita e de modo impessoal, pretensamente detentores da “verdade” sobre a natureza *versus* os conhecimentos tradicionais ou populares, locais e contextuais, transmitidos pela oralidade e experimentados de geração em geração, pessoais e responsivos, mais holísticos e descritores de “uma” realidade possível; a formação focada nos processos escolares, restrita ao ensino e aprendizagem dos conteúdos canônicos, puramente “técnica” e “neutra” *versus* a formação que não dissocia, pelo contrário, tenta integrar as experiências e aprendizagens que acontecem na escola, no trabalho, nas lutas, na sobrevivência e na existência.

Nesse sentido, a interculturalidade e a pluralidade existentes na sociedade tornam-se vias possíveis para efetivação de uma articulação entre estágio e pesquisa. Tal diálogo tem sido uma das ações fomentadas pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM na busca por uma formação profissional docente aproximada dos aspectos sócio-político-culturais da comunidade e da escola, *locus* onde o estágio é realizado, proporcionando assim aos alunos vivenciarem situações reais de vida e de trabalho docente (CREPALDE, KLEPKA, HALLEY, 2017).

Portanto, estagiar em escolas do campo significa, muitas vezes, que as ações e vivências dos estagiários não estarão sustentadas num repertório teórico consolidado. Ou seja, há uma carência de reflexões tanto teóricas quanto práticas no âmbito do diálogo intercultural em estágio supervisionado para a formação de professores do campo (OVIGLI; KLEPKA, 2021).

Ao se pensar em processos formativos de educadores do campo e na real contextualização de conteúdos canônicos, no nosso caso, especialmente os da Ciências da Natureza, para as aplicações do cotidiano, há outra teoria e outra prática a ser considerada. Os homens e mulheres do campo produzem inúmeros conhecimentos, sob um sistema distinto daquele historicamente considerado como válido, disso resulta que estes

saberes circulam por gerações e as práticas sociais destes povos em âmbito local ou regional de modo oral. Ao identificá-los, percebemos que eles ora são complementares com os conhecimentos das ciências ou não (ARGUETA, 2015; HALLEY *et al.*, 2020). Destas complementariedades extraem-se inúmeros aprendizados para a integração de saberes no ensino de ciências (AIKENHEAD; MICHELL, 2011; CREPALDE *et al.*, 2019). Cabe ressaltar que como estes conhecimentos estão intimamente integrados às práticas sociais, aos modos de produzir e viver no campo, incorporam inerentemente uma prática específica. Teoria e prática caminham juntas. Quando não apresentam complementariedade estes conhecimentos mais específicos destes sujeitos nos servem como pontes de deslocamento intercultural, que possivelmente não mudarão nosso modo de pensar, mas atuarão como forma de, no mínimo, reconhecer a diversidade, respeitá-la.

Nos últimos anos, temáticas decorrentes de questões da realidade local, de conhecimentos e saberes culturalmente produzidos por comunidades do campo, emergentes de atividades de ensino, pesquisa como Iniciação Científica, projetos e programas de extensão passaram a ser objeto de pesquisa de TCC da grande maioria dos licenciandos em fase de conclusão do Curso da LECampo da UFTM. Tais temáticas, advindas majoritariamente de suas próprias realidades do campo, tornam-se uma das especificidades observadas em seus processos formativos. Essas mesmas temáticas reaparecem, por vezes sob novas ênfases, em projetos de intervenção no Estágio Supervisionado IV como um retorno à realidade e, às vezes, como problematização desta no âmbito escolar (OVIGLI; KLEPKA, 2021).

Essa integração de saberes do campo resgata como premissa a noção de quais conteúdos devem ser reconhecidos e integrados às aulas de ciências, numa perspectiva intercultural:

[...] do nosso ponto de vista, aqueles conhecimentos relacionados às práticas sociais desenvolvidas pelos educandos e/ou suas comunidades que favoreçam mutuamente o desenvolvimento de conceitos científicos. No nosso contexto, da formação de professores de ciências para o campo, podemos elencar temas passíveis dessa integração: sementes crioulas, biofertilizantes, repelentes naturais, relação das plantas com as culturas e sociedade, segurança alimentar, práticas de cuidado, uso do solo, artefatos tecnológicos do campo, dentre outros que relacionam-se às identidades ligadas à vida no/do campo (CREPALDE *et al.*, 2019, p. 281).

Essa postura rompe com a lógica de “[...] valorizar as práticas e instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36), pois ao mesmo tempo em que questiona a prática apenas como instrumentalização, indica que ainda é preciso recontextualizá-la à luz de determinado contexto, portanto, não havendo

uma receita a priori. Disso resulta que, nem o estágio nem a pesquisa se reduzem a momentos de uma prática cristalizada ou de uma teoria consolidada porque nos casos dessa articulação realizada pelos licenciandos da LECampo/UFTM, elas tampouco existem.

Torna-se então necessário reconhecer que teoria e prática estão presentes tanto na universidade, quanto na escola e também, nas comunidades de origem destes estudantes do campo – locais onde ser educador/educadora é apenas mais uma das inúmeras práticas sociais exercidas.

O contexto dos Estágios Supervisionados e os caminhos de obtenção das informações

Os Estágios Supervisionados na LECampo/UFTM são constituídos de quatro etapas, iniciando-se a partir do quinto período do curso acompanhando o discente até o término do curso (oitavo período). Assim, os estágios se distribuem na matriz curricular do curso na forma de componentes curriculares denominados de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. De maneira sucinta, apresentamos a organização geral dos estágios ao longo do curso:

Quadro 1 – Organização Geral dos Estágios Obrigatórios na LECampo/UFTM

ETAPA	COMPONENTE/ OBJETIVO	SEM.	CH h/a
Estágio I	Estágio Curricular Supervisionado I: Mapear a instituição educacional na qual o estágio será preferencialmente realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-o socio-demograficamente e pedagogicamente.	5º	120 h/a
Estágio II	Estágio Curricular Supervisionado II: Realizar observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental II;	6º	120 h/a
Estágio III	Estágio Curricular Supervisionado III: Realizar observação e regência nos três anos do Ensino Médio (35 horas-aula para cada componente curricular: Física, Química e Biologia para os estudantes na área do conhecimento Ciências da Natureza);	7º	120 h/a
Estágio IV	Estágio Curricular Supervisionado IV: Elaborar e executar um Projeto Educativo no campo de estágio.	8º	120 h/a
TOTAL			480 h/a

Fonte: Ovigli e Klepka (2021).

O movimento de aproximação e estabelecimento de relações entre a realidade social em que os alunos estão inseridos e os conteúdos da formação pedagógica não se inicia, tampouco se dá de maneira isolada nos estágios, mas perpassa todo percurso formativo dos futuros professores do campo.

Regida pelo alternar entre universidade e comunidades do campo, acreditamos que a matriz curricular do curso colabora com esse movimento de aproximação constante e progressiva dos discentes com a realidade sócio-político-cultural de suas comunidades camponesas de origem, uma vez que estão presentes desde o primeiro semestre disciplinas que buscam olhar para o contexto de suas comunidades e provocar um olhar de estranhamento ao contexto diário que lhes parece natural. O movimento investigativo sobre a realidade local de cada aluno, para além de realizações de ações formativas dos discentes nos espaços de suas inserções sociais, evoca a necessária postura investigativa e propositiva para o constante estabelecimento da relação entre a Educação e a Sociedade, a Escola e a Comunidade. Dessa forma, os estágios curriculares supervisionados são organizados para que cada vez mais, formal e explicitamente, incentivem uma postura de maior envolvimento dos discentes com as questões concernentes à comunidade na qual a escola está inserida.

Nesse movimento progressivo de formação para docência, ao qual os licenciandos vão passando no curso, culminando nos estágios, percebemos que é no Estágio IV espaço de consolidação, que se dá mais explicitamente o movimento de guinada, de saída do lugar de aluno(a) e passagem para o lugar da docência. Por isso, nesta etapa final do estágio, o grande diferencial é a movimentação mais autônoma dos licenciandos em busca de suprir as carências da Escola do Campo, a partir do suporte teórico-metodológico-prático que a universidade forneceu durante sua formação inicial para professor(a) de ciências do campo. É o que vemos em seguida (**Quadro 2**) como síntese dos temas e objetivos dos projetos de intervenção de três alunas, hoje egressas, da LECampo/UFTM. Foi a partir das práticas sociais da adubação orgânica, das plantas medicinais e da produção do polvilho que cada uma das futuras professoras do campo articulou seu projeto de intervenção no Estágio Supervisionado IV.

Quadro 2 – Temas e objetivos dos TCCs e Projetos de Intervenção no Estágio IV

Licenciandas ¹	TCC		Projeto de Intervenção (Estágio IV)	
	Temática Central	Objetivos	Temática Central	Objetivos
Maria Cleomar	Adubação Orgânica	Conhecer as práticas de adubação orgânica desenvolvidas pelos moradores da comunidade tradicional Riacho dos Cavalos, localizada no município de Rio Pardo de Minas/MG, bem como seus traços culturais	Adubação Orgânica	Realizar, em conjunto com os alunos, oficinas e rodas de conversas que discutam sobre a prática de adubação orgânica, os conceitos de ciências envolvidos e os conhecimentos tradicionais desenvolvidos pela comunidade
Rosemeire	Plantas Medicinais	Realizar um levantamento das plantas medicinais utilizadas pela comunidade Vereda Funda a fim de propor estratégias de inserção dos saberes envolvidos nessa tradição na escola	Plantas Medicinais	Integrar o saber tradicional acerca das plantas medicinais na aprendizagem das ciências

Continua

1 - A divulgação dos nomes reais das professoras foi devidamente autorizada.

Vanessa	Produção do polvilho	Compreender como a mecanização/modernização na produção do polvilho interfere nos laços de vida tradicionais da comunidade Tatu, Rio Pardo de Minas	Produção do polvilho	Propiciar aos alunos o aprendizado de conceitos da química a partir das práticas tradicionais de produção do polvilho em seu cotidiano como: decantação, coação, secagem, entre outros.
---------	----------------------	---	----------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que nos chamou a atenção para olharmos especificamente para o Estágio IV dessas três licenciandas foram, primeiramente, as temáticas escolhidas para a execução do projeto de intervenção no qual se articulam suas pesquisas/reflexões anteriores sobre a temática e, depois, o fato das três terem realizado esta etapa do estágio na mesma instituição escolar e de maneira conjunta. Assim, decidimos convidá-las para participação em um grupo focal que tinha por objetivo, discutir as experiências de cada uma delas nesse processo, desde a elaboração do projeto de intervenção até sua aplicação, bem como, refletir sobre os desafios e possibilidades da formação de professores de ciências para o campo.

O grupo focal ocorreu em outubro de 2019 na cidade de origem das licenciandas (Rio Pardo de Minas-MG), onde, na casa de uma delas foram recebidos dois docentes do curso que fizeram a mediação do grupo focal. O encontro ocorreu durante o acompanhamento do Tempo Comunidade do semestre letivo 2019.2 da LECampo/UFTM, ocasião em que atividades no âmbito da pesquisa também eram orientadas. Importante destacar que o grupo focal aconteceu cerca de nove meses depois da formatura das egressas e que as interações do grupo tiveram uma duração aproximada de 45 minutos.

As três licenciandas que participaram do grupo focal realizaram sua última etapa de estágio curricular supervisionado na mesma instituição escolar, uma escola estadual localizada na área central do município de Rio Pardo de Minas. Esta é uma escola antiga, segundo informações constantes nos relatórios de estágio das licenciandas, criada por um Decreto do ano de 1910 e inauguração em 1932. Inicialmente atendendo somente

aos primeiros anos do ensino fundamental, a expansão do atendimento da escola à comunidade foi progressiva, chegando atualmente, com atendimento aproximado de 750 alunos, nas modalidades de ensino Fundamental I e II; Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alunos que prioritariamente deslocam-se de suas comunidades do campo do entorno.

Os projetos de intervenção das licenciadas foram desenvolvidos em turmas da EJA do Ensino Médio que ocorriam no turno da noite. Esta escolha foi justificada em parte pela disponibilidade das estagiárias, todas com emprego fixo em diferentes segmentos durante o período diurno, mas também, pela carência que a modalidade EJA apresentou de diálogos com o cotidiano daqueles sujeitos que ali estavam.

Todas as estagiárias seguiram a mesma orientação da professora do Estágio IV na universidade: após fechamento dos projetos em nível de disciplina. Posteriormente, deveriam apresentar os mesmos para a professora supervisora do estágio e para a direção ou coordenação da escola a fim de receber autorização para execução. Nesse processo de apresentação e aceitação das intervenções, as licenciandas mencionam em seus relatórios certa dificuldade em obter a aprovação das temáticas escolhidas. Todas são interrogadas seja pela direção ou mesmo pela professora que as supervisionaria sobre a pertinência do trabalho com temas ligados ao contexto camponês, como: adubação, produção de polvilho e plantas medicinais. O conflito parece ser identitário, uma vez que a escola se localiza na região central da cidade. Parece que isso basta para que a instituição seja considerada escola urbana em contraposição a se identificar como escola do campo. A questão que se coloca é que, mesmo situada em área considerada urbana e atender aos alunos que residem próximos, à escola, também, atende a alunos de cerca de 30 comunidades rurais de Rio Pardo de Minas – o que foi usado como justificativa para argumentação e obtenção das autorizações e, até mesmo, para a aderência dos alunos às intervenções. Uma das licenciandas menciona, explicitamente, o espanto e rejeição ao tema escolhido por ela, sendo argumentado que, uma vez que estava trabalhando numa escola da cidade, o que aquele determinado tema do contexto do campo iria aumentar ou ajudar no aprendizado dos alunos.

De maneira geral, a condução das intervenções programadas se deu da seguinte forma: o primeiro dia foi destinado à apresentação das estagiárias às turmas da EJA em que iriam executar o projeto, com falas sobre a importância e relação dos temas de cada projeto com suas formações docentes e pesquisas; o segundo dia destinado à parte mais teórica das intervenções, com dinâmicas de aulas mais expositivas-dialogadas; e o terceiro dia, dedicado ao fechamento da parte teórica das intervenções com aplicação de questionário de avaliação aos alunos.

(Re)afirmando o estágio e pesquisa na formação de professores de Ciências para o campo

Nesta seção passamos à exposição, bem como discussão, das informações obtidas no grupo focal com as três egressas da LECampo/UFTM. Em primeiro lugar, destacamos elementos constituintes do momento formativo do estágio já consolidados na pesquisa em Educação que são reafirmados pelas participantes do grupo focal. Em seguida, sem prescindir das contribuições de outros trabalhos, priorizamos a especificidade do estágio na formação de professores para o campo, entre elas ressaltamos as relações Estágio e Pesquisa; Estágio e formação ético-humanista; Estágio e Interdisciplinaridade; e, por fim, a Integração de Saberes como concretização da relação Estágio e Pesquisa.

Com relação às percepções ao final do curso, o estágio foi reconhecido pelas estagiárias como um “processo formativo [...] mudança de olhares”, de grande “crescimento e maturidade”, um constante “desafio”, ressaltam Vanessa, Rosemeire e Maria Cleomar, respectivamente. A experiência frente ao estágio supervisionado apresenta ainda, sob o olhar das estudantes, as mesmas dificuldades já bastante descritas na literatura:

- no planejamento: dificuldade quanto ao “referencial teórico” (Vanessa) ou ao se “fazer a metodologia. O que você vai trabalhar a cada dia em sala de aula. Hoje vai ser isso e amanhã?” (Maria Cleomar); e inseguranças: “Será que o que fiz hoje vai dar certo? E se não dar, o que vou preparar pra amanhã?” (Maria Cleomar);
- na infraestrutura:

não tem um laboratório pra levar os meninos. Eles não fornecem um material pra gente. Se a gente quer fazer alguma coisa diferente tem que sair do bolso da gente [...]. Não tem um data show, não tem uma coisa assim que pode ajudar a gente dar essas aulas (Rosemeire).

- na execução: esperava-se “levar as amostras [da produção do polvilho], mas não deu certo no dia. Sempre acontece os imprevistos. Aí assim, no dia, tive que trabalhar com figuras” (Vanessa);
- no tempo: a supervisora falava “Vocês podem voltar semana que vem?” ou então assim:

“Oh, hoje vai ter isso”. Aí a gente ia toda assim, se programava e [...] não vai dar tempo! A gente tem que correr contra o tempo, tem pouco tempo. [...] [tem que negociar com] professor [...] de outra disciplina pra ceder horário”

(Vanessa); “não deu tempo de fazer uma maquete [das plantas junto aos alunos]” (Rosemeire).

- no aprendizado dos alunos: “quando eu perguntava lá, eles falavam assim: “Ah, quando a gente estuda química é só fórmula”, então na cabeça deles a disciplina de química é voltada só pra fórmula. E aí se fecha a isso, nas fórmulas” (Vanessa);

- na desvalorização dos sujeitos em formação: os professores da escola alertavam: “Cuidado com o que você vai trabalhar, porque eles não conseguem aprender [...] não pode explicar fórmula porque eles não têm capacidade de aprender” (Vanessa), e apontava que o conteúdo precisava “ser uma coisa fácil pra eles, pois eles estão cansados, trabalharam o dia inteiro” (Rosemeire). A desvalorização apontada aqui extrapola os sujeitos em formação e pode abranger todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como a crença de que as estagiárias não fossem capazes de trabalhar os conteúdos das temáticas propostas para as aulas e, até mesmo, na própria docência como processo transformador.

Apesar das dificuldades presenciadas na rotina da prática docente e das contradições que elas apresentam como futuras professoras, é interessante notar o envolvimento das mesmas com a profissão, ao dizerem que

[...] quando você chega no Estágio, você só pensa assim de só ficar naquilo. Mas, essa questão nos faz pensar, nos faz refletir pra gente abrir nossos olhos, porque se a gente for pensar dessa forma: “ah tá difícil, vou ficar nisso” e “eu vou parar”, como eu vou ser uma Educadora do Campo? [...] as pessoas vão, assim, ter a gente como referência, [...] a gente vai parar e seguir junto com os que tão? [...] você tem que acreditar, tem que abrir novos olhos, aqueles alunos têm capacidade de aprender, [...] quem vai acreditar neles, se nem eu que estou lá, como Educadora do campo, não acredito? (Vanessa).

A gente pode ser um profissional diferente, né, Vanessa? (Rosemeire).

Se de um lado estas experiências ressoam o que já conhecemos acerca do estágio na formação de professores, por outro, exibem aspectos particulares. São estas especificidades que permeiam o estágio e a pesquisa na LECampo/UFTM e que gostaríamos de discutir com mais detalhes na sequência.

Importante destacar que não ignoramos as complexas relações que ocorrem no interior da escola e desta com a sociedade, tais como indisciplina, carência de recursos entre tantos outros fatores, como bem apon-

tados pelas licenciandas. No entanto, damos ênfase em nossa discussão à componente do estágio curricular e suas potencialidades para dialogar com contextos de vida camponesa, aspecto que exhibe lacunas nas pesquisas no âmbito da Educação do Campo.

Tem sido observado que na formação de professores de ciências para o campo está presente uma pluralidade de manifestações culturais e de práticas sociais inerentes ao modo de vida de licenciandos camponeses. Conforme salienta Caldart (2020), constitui-se num desafio, entre outras coisas, integrar os conhecimentos associados a estas diversidades ao currículo escolar. Na LECampo/UFTM, dimensões da teoria e da prática passaram a ressignificar temáticas inerentes às realidades camponesas e a ser incluídas em projetos de intervenção de estágios e pesquisas. Aqui trataremos da experiência a partir de três práticas sociais: a produção de polvilho, o adubo orgânico e as plantas medicinais.

Estágio e Pesquisa

A pesquisa de que tratamos neste capítulo apresenta um caráter mais investigativo, no sentido de mapear, inventariar a realidade, entre elas, a escolar, conforme propõem Caldart e outros autores (2016) do que propriamente uma pesquisa apoiada num rigor teórico-metodológico, ou mesmo, a criação de um novo elemento da pesquisa qualitativa.

Denominamos de pesquisa, atividades que direcionam o olhar para contextos de atuação (escolas e comunidades do campo) que perpassam diferentes momentos formativos dos licenciandos em Educação do Campo no decorrer das disciplinas, mas que nos estágios alimenta os planejamentos e execuções propostas pelos próprios licenciandos. De maneira que o movimento investigativo que se inicia em Estágio I se consolida no Estágio IV em forma de projeto de intervenção. Assim, essa pesquisa está voltada principalmente no início do estágio ao mapeamento, reconhecimento, valorização, levantamento e identificação da própria condição camponesa, níveis iniciais da perspectiva intercultural, para progressivamente evoluir para a fonte de planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Deste modo, a pesquisa que aqui denominamos é um processo dinâmico de olhar para o próprio contexto, reconhecer-se identitariamente como parte dele para, enfim, a partir desse movimento, ter elementos para desenvolver práticas interculturais mais fortes.

Esse movimento refletido e crítico não nasce no momento de mais autonomia requisitado pelo estágio IV, mas faz parte de um percurso formativo ao longo do curso. Neste processo, a pesquisa exerce um importan-

te papel pois leva os futuros docentes a refletirem sobre temáticas nascidas de suas realidades do campo. “Como levar pra sala de aula?”, relembra Vanessa que, durante os estudos para a escrita da sua monografia, percebeu que “também queria levar essa proposta [da produção do polvilho para a sala de aula], mas não sabia como”. O mesmo é apontado por Rosemeire: “O que eu poderia ensinar sobre plantas medicinais na escola?”. Desse modo, o campo e as práticas sociais desenvolvidas dentro de suas próprias casas passam a ser “uma fonte riquíssima de pesquisa”, complementa Vanessa, demonstrando que teoria e prática estão presentes tanto na universidade e na escola, quanto nas comunidades de origem destes estudantes do campo.

Estágio e formação ético-humanista

Este aspecto assume-se como um contraponto à perspectiva reducionista de profissionalização técnica docente, como aquisição de competências e técnicas para sua atuação em detrimento de sua autonomia.

À medida que o estágio na LECampo/UFTM apresenta estreita interação com a realidade local onde a escola e seus sujeitos estão inseridos, “campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29), passa a extrapolar os saberes disciplinares construídos ao longo da formação, operando sobre outra lógica, a de humanização e sensibilização docente, ao mesmo tempo em que considera o significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

A fala de Rosemeire ilustra esse movimento do tornar-se profissional docente considerando a importância do aprender:

[...] quando a gente estudava também, era só na teoria, né? Eles ensinavam o que tinha no livro, aquele conteúdo. Não colocava para a realidade da gente. A gente também aprendeu que pode ensinar os conteúdos teóricos, mas também... é... pegando os conteúdos tradicionais das pessoas, nisso vai dando importância para eles: o significado, para que aprender aquilo.

A dimensão ética-humanista no estágio da LECampo/UFTM vai além de se preocupar eticamente com o aluno a quem se vai ensinar, se o aluno está cansado, está passando por algum problema etc. A dimensão ética-humanista aqui perpassa pelo envolvimento das humanidades exteriores aos muros das escolas que fazem a vida da comunidade acontecer. Isso se inicia, inclusive, na escolha das temáticas a serem trabalhadas pelas licenciandas. Ao escolher as plantas medicinais, por exemplo, Rosemeire não estava preocupada apenas em resgatar um conhecimento tradicional da comunidade, mas em não deixar morrer a memória cultural das pessoas da comunidade que produzem esses conhecimentos.

Para Maria Cleomar, o estágio, e também por que não a docência, correspondem a um desafio à medida que exigem ser melhor a cada dia: “Você chegar em sala de aula e ver aquele tanto de aluno ali tudo olhando pra você [...], eu acho um desafio,[...] todo dia: “Ah não, hoje eu vou ser melhor, não, amanhã eu vou ser melhor”, é um desafio pra mim saber lidar com isso”.

Já com a egressa Vanessa, percebemos com maior clareza o nível deste extrapolamento de saberes disciplinares à medida que se considera o contexto em que a escola está inserida, mas não deixa de apresentar também, traços da identidade do indivíduo em formação para a docência. Vanessa explica o que foi decisivo para a escolha da temática do polvilho em seu projeto de intervenção no estágio:

[...] pra mim, tipo, foi uma valorização do lugar que eu vim. Porque, [...] antes eu sempre morei na comunidade e, pra mim, era muito natural a prática da produção do polvilho com minha família, e era a fonte de renda da comunidade, e isso foi virando muito natural. [...]. Então, quando a gente chegou no Estágio na EJA, foi muito gratificante quando eu falava da minha comunidade, eu falava dessa prática e eu via pessoas falando de outras práticas da realidade deles. Então, eu tinha essa realidade, mas tinha aluno lá que tinha uma prática de um artesanato, tinha outros alunos que tinha de chapéu de palha... então era assim essa diversidade, quando eu comecei falar da minha comunidade, eles na hora começaram encher os olhos e falaram assim: minha comunidade também têm essas histórias, têm essas culturas... por que que a gente não discute isso? Falta muito isso, a gente trazer. Então assim, no Estágio, a gente teve a roda de conversa muito essencial para a realização do Estágio. Porque, quando a gente escreveu o projeto, a gente escreve. Mas, com quem a gente vai trabalhar? Quem são as pessoas? De onde são? Será que são todo mundo da zona rural? Será que são pessoas da cidade? Então, quando você chega lá [sala de aula] têm essa diversidade, [...] tem pessoas do campo, tem muitas pessoas da cidade. [...] quando estava realizando, teve pessoas que falaram assim: eu não entendo nada dessa prática, eu não conheço. Então, que é assim que a gente deve fazer. A gente tem que ajudar a ele a entender, levar isso pra ele, pra ele compreender também. Então, na roda de conversa, foi um momento assim, mais decisivo da realização. [...]a gente via que aquelas pessoas têm muitas histórias a serem exploradas. Não é assim desprezar o conteúdo programático do professor, é dar mais uma valorização porque eles têm mais interesse.

Tais características dialogam com o perfil de professor(a) de ciências que a escola do campo busca. Na LECampo/UFTM, as características exibidas pelas egressas correspondem aos objetivos traçados pelo curso em seu Projeto

Pedagógico do Curso (PPC) que, entre outras coisas, preveem o “[...] diálogo e integração entre conhecimentos locais e conhecimentos científicos[...];” “[...] o respeito à identidade e diversidade da população camponesa[...];” e “[...] uma educação do campo que respeite e valorize os modos de vida e de organização produtiva da população camponesa[...].” (UFTM, 2019, p. 33).

Estágio e Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade aparece ora mais fraca, ora mais forte nas propostas de intervenção das egressas. Num primeiro momento, a interdisciplinaridade é chamada a fazer parte da temática nascida da realidade do campo e parte de um processo de identificação “[...] não é somente falar de uma produção [do polvilho]. Têm que levar alguma coisa diferente, alguma prática de ensino, ligar com a questão de Ciências, Biologia, Química e Física” (Vanessa).

Já na efetiva intervenção, a interdisciplinaridade se concretiza em um ou mais pontos das temáticas abordadas:

Como eu falava de química, e não era só falar que tinha química na produção. E colocar no papel seria fácil, têm química na produção do polvilho, onde que essa química tá? Como que, pra pessoa que não conhece essa prática, ele vai imaginar: ali tem química (Vanessa).

[...] você não vai chegar na sala de aula e só vai falar sobre o adubo orgânico, você tem que ampliar isso aí. O quê que o adubo orgânico trás, através da ciência, através da Biologia, através da Química, que componentes eu posso trabalhar, inserir em sala de aula, matérias que possam ser sobre adubo orgânico? (Maria Cleomar).

Além de um movimento na direção interdisciplinar, a forma como o estágio curricular é direcionado na LECampo/UFTM faz com que o movimento de planejamento e execução das aulas e práticas de estágio sejam construídas levando em conta a vida comunitária, o que exige dos licenciandos trabalhar sob uma perspectiva intercultural no Ensino de Ciências. Assim, ao buscar dialogar com as ações e vivências do campo, questões que não estarão sustentadas num repertório teórico consolidado, observando o tema como um todo, os conteúdos escolares em suas áreas de produção do conhecimento não dão conta de, isoladamente, abordar o aspecto social em sua totalidade, exigindo das licenciandas construírem relações entre um tema intercultural e disciplinas do Ensino de Ciências. Aqui trata-se não apenas de usar o contexto das práticas sociais do campo como lugar

possível dos conhecimentos científicos, mas também em transformar em *texto*, incorporando, outros conhecimentos não-ocidentais, que chamamos de tradicionais, como meta do ensinar e aprender ciências. O estágio, além de exigir dos professores em formação, pesquisa, criatividade e responsabilidade na construção de uma proposta de intervenção, requer um caminho que passa pela interdisciplinaridade, mas que torna necessário ir além, um esforço intercultural, de diálogo e integração de saberes.

A integração de saberes como concretização da relação Estágio e Pesquisa

A integração de saberes presente nos estágios realizados pelas licenciandas parte do pressuposto que os conhecimentos relacionados às práticas sociais desenvolvidas pelas famílias/comunidades do campo são passíveis de articulação com conteúdos científicos, pois têm estreita relação com o modo de vida e as identidades forjadas no/do campo, conforme apontamos em outro trabalho (CREPALDE *et al.*, 2019). Para além disso, trata-se de uma postura política, que implica em escolhas pedagógicas e curriculares assumidas pelas licenciandas: “A gente pensa que já chega vai mudar tudo, aí a gente vai vendo que as estruturas da escola não permitem fazer certas coisas”, mas que passam a ver que “você têm capacidade de transformar aquele mundinho”, acrescenta Rosemeire. Maria Cleomar faz outras reflexões acerca da ortodoxia escolar.

Eu acho que, os currículos, acho que seguem uma linha muito reta, todo ano: “entrei na sexta série: eu vou estudar isso e isso. Na sétima série: isso”. Não tem mudança. A partir do ano que eu entrei no 5º ano até o 9º ano têm aquilo certinho. Você vai estudar, vai se programar e dar pro seu aluno. Então assim, por que não pode ser diferente? Por que não pode mudar? Então, não pode pegar esse tema que tem aqui e pode colocar lá dentro também? Eu posso ampliar com os temas que têm dentro do currículo, eu acho assim, é necessário.

A integração de saberes efetiva-se não apenas na execução da proposta, como também, no planejamento da mesma, conforme explica a licencianda:

[...] eu separei a metodologia em momentos, aí pra cada dia em sala de aula eu fazia assim: “eu trabalhava hoje com eles sobre a decomposição” “em qual dos adubos orgânicos que eu encontro a decomposição”, [...] trabalhava com eles as bactérias aeróbicas e anaeróbicas... “em qual dos adubos eu poderia trabalhar com eles”, [...] seguimos, mais ou menos, essa linha.

Percebemos que a intervenção de Maria Cleomar considera os conhecimentos prévios dos alunos e parte deles para dialogar com os saberes das ciências. A estudante tinha como proposta ainda trazer para a sala de aula um agricultor familiar, para falar sobre “a importância da adubação orgânica, a importância dos conhecimentos tradicionais que tem através dela [...] que ele pratica, no dia a dia”, o que infelizmente não pode ser concretizado por falta de tempo, destaca com pesar a aluna. Tudo isso contribui “para um diálogo mais efetivo e pode promover empoderamento das comunidades de onde se originam a partir da visibilidade do legado cultural epistemológico que estas comunidades têm a deixar” (CREPALDE *et al.*, 2019, p. 293-294).

Assim, o movimento entre estágio e pesquisa não se estabelece somente porque um tipo de pesquisa/investigação é construído e desenvolvido durante as disciplinas de estágio, mas porque tal pesquisa serve ao mesmo tempo como fonte de informações para o planejamento de atividades e como questionamento do currículo escolar. A pesquisa nas fases iniciais do estágio mune os licenciandos com uma série de informações acerca da comunidade atendida na escola e tais informações se desenham como interrogações ao currículo vigente. Esse movimento evoca uma postura responsiva, a de reconhecimento, acolhimento e valorização das questões reais dessa comunidade nas discussões de sala de aula. Iniciado, esse processo, exige uma tomada de posição política por parte dos licenciandos que, no nosso caso, vêm se manifestando por assumir uma postura ético-humanista incapaz de negar ou sublimar as interrogações postas ao currículo. Ao acolher e propor o trabalho com temáticas alinhadas ao contexto do campo, o aluno traz consigo para dentro da sala de aula, toda a diversidade de sujeitos participantes naqueles processos comunitários, assumindo que a saída ética para responder às interrogações curriculares é a integração de saberes. Como estes saberes levantados durante a fase de pesquisa são diversos, a integração deles necessariamente exige dos licenciandos uma postura intercultural e interdisciplinar tanto no momento do planejamento das atividades em sala de aula, quanto na fase da execução.

Considerações finais

Assim como o próprio currículo, o estágio supervisionado apresenta-se como um terreno de disputas. Disputas conduzidas por compreensões acerca do que é tornar-se um professor, de quais conteúdos priorizar e quais posturas pedagógicas assumir.

Não isentas das contradições/dificuldades que o estágio na formação de professores apresenta, as propostas destas licenciandas inauguram algumas

contribuições para a área no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo como: a superação da dicotomia teoria *versus* prática, uma vez que assumem que a teoria também está presente nas escolas e mais, nas comunidades tradicionais; o exercício de integração de saberes e a indissociabilidade da vida acadêmica da docência na educação básica, porque ao mesmo tempo corrobora ou reforça uma formação de professores reflexivos e pesquisadores.

A prática destas licenciandas, hoje egressas, nos alerta para o fato de que os professores do campo, numa postura ética, não podem se distanciar da reflexão sobre a própria prática ou sobre a prática alheia. E, ao refletirem acerca destas dimensões, assumem uma postura pesquisadora, no sentido de pesquisar a prática docente para primeiramente questioná-la, interrogá-la e, num movimento posterior, teorizar, apontando caminhos que ainda estão por ser construídos e/ou discutidos no âmbito do estágio na Educação do Campo.

Nesse movimento de indagação da docência, de seus contextos de execução, que emerge em meio ao estágio curricular na formação de professores do campo, é inegável e preciso comprometer-se com uma formação crítica e libertadora. Isso pressupõe a investigação, o questionamento sobre os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar, e se estes elementos respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem na sociedade (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Fica claro nas falas das licenciadas que entrevistamos, que a integração de saberes proposta no Estágio IV na LECampo/UFTM interroga uma das primeiras dimensões a serem questionadas no âmbito educacional, a estrutura curricular. Ao propor a integração entre os conhecimentos tradicionais locais e os conhecimentos científicos numa intervenção escolar, mais do que exigir dos estagiários/licenciandos uma postura técnica profissionalizante, mais do que formar estes estudantes como mão de obra no mercado de trabalho, buscamos prepará-los para “[..] ajudar a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.09). E, no Estágio da LECampo/UFTM, entendemos que todo esse movimento se inicia pelo questionamento, análise e proposição curricular, porque compreendemos que as teorias educativas não podem ser separadas da prática. À medida que estas teorias é que embasam as propostas curriculares com as quais se executam a prática, a integração de saberes pode ser uma saída para levar em conta as vozes, necessidades, perspectivas e anseios dos que participam do processo educativo, sejam eles alunos, professores ou comunitários.

Assim, propostas como as que foram apresentadas de intervenção escolar tomadas por temáticas do conhecimento tradicional como pro-

dução do polvilho, adubação orgânica e plantas medicinais nos apontam que discutir o estágio nos cursos de formação para diversidade como as Licenciaturas em Educação do Campo é trabalhar as dimensões teórica, prática, metodológica e ética que envolvem o estágio. É também ir além e questionar as condições da profissão docente, os contextos mais diversos em que essa profissão se forja. É implicar nesse processo sujeitos que historicamente foram excluídos dessa discussão, a quem e para quem a Educação deveria atender, incluindo assim os camponeses e seus modos de vida – ainda que isso exija o repensar hegemônico e epistemológico do que seja produzir, ensinar e aprender ciências e ser professor no/do campo.

Referências

AIKENHEAD, G.; MICHELL, H. **Bridging Cultures: indigenous and scientific ways of knowing nature**. Toronto: Pearson, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre a teoria e a prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 213-251.

ARGUETA, A. Os saberes e as práticas tradicionais: conceitos e propostas para a construção de um campo transdisciplinar. In: UDRY, C.; EIDT, J. S. (ed.). **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília, DF: Embrapa, 2015.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CALDART, R. S. *et al.* Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: **Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo**. Veranópolis, RS, IEJC, 16 a 18 de junho 2016.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto Aula Inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; HALLEY, T. O. P. Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 836-860, 2017.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; HALLEY, T. O. P.; SOUSA, M. A integração de saberes e as marcas dos conhecimentos tradicionais: reconhecer para afirmar trocas interculturais no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 19, p. 275– 297, 2019.

HALLEY, T. O. P.; KLEPKA, V.; SOUSA, M.; CREPALDE, R. S. A integração de saberes por meio da temática das sementes crioulas na formação de professores de ciências para o campo. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 2020.

OVIGLI, D. F. B.; KLEPKA, V. A formação de professores em ciências e matemática na Educação do Campo a partir das experiências em estágios e TCCs. **Revista Contexto & Educação**, 2021.

PIMENTA, S. G. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Coleção Docência em Formação. Séries saberes pedagógicos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, V. M. **A produção do polvilho na comunidade Tatu: entre a modernização e a tradição**. 49 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba: UFTM, 2019.

A formação de professores/as no contexto da extensão universitária: o caso do cursinho popular quilombola – Córrego do Meio

Tawani Mara de Sousa Paiva
Carmem Lúcia Eiterer

Este texto trata de uma experiência de formação de professores em espaços de extensão universitária da Universidade Federal de Viçosa. A experiência em questão foi investigada em pesquisa para a dissertação de mestrado defendida em 2019.

O Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) se inscreve no campo de experiências de cursinhos populares construídos a partir do diálogo entre sujeitos que ocupam os espaços das universidades públicas, das prefeituras e das associações comunitárias. Nesse caso, a articulação se deu a partir de membros da comunidade quilombola representados/as pela Associação Comunidade Quilombola de Córrego do Meio; de estudantes da Universidade Federal de Viçosa (UFV), vinculados como bolsistas e voluntários/as de um projeto de extensão, e a Secretaria Municipal da Cultura e Educação da Prefeitura de Paula Cândido.

O movimento de cursinhos populares no Brasil está relacionado, numa perspectiva ampla, à elitização do ensino superior; ao surgimento da indústria dos cursinhos (WHITAKER, 2010) e à existência de espaços marginalizados das cidades, constituídos pelas classes populares. As atividades do cursinho são desenvolvidas visando à aprovação nos exames de seleção e ingresso no ensino superior dos/as estudantes dessas classes populares, em muitos casos, negros e pobres, oriundos de escolas públicas e que conciliam estudo e trabalho.

A indústria dos cursinhos pagos se organizou a partir da década de 1970 no Brasil, segundo Whitaker (2010), e se fundamenta, entre outros fatores, no reduzido número de vagas no ensino superior público no Brasil, se comparadas ao setor privado e ao número de sujeitos aptos para ocuparem esse espaço. Esse cenário, de acordo com a autora, criou

um verdadeiro mercado consumidor para os cursinhos pré-vestibulares¹. Aliadas a esses pontos, podemos acrescentar as mudanças das provas de vestibular - a inclusão da redação e as questões discursivas, por exemplo - como componentes para a investida nos preparatórios, tendo em vista a necessidade de uma maior orientação dos pleiteantes. “Investir em educação se tornou um grande negócio e o sistema empresarial invadiu os cursinhos, expandindo-se pelo interior e absorvendo agora os grupos empresariais menores [...]” (WHITAKER, 2010, p. 293).

Diante desse cenário, há uma percepção da elitização das universidades por parte de homens e mulheres pertencentes a grupos menos privilegiados economicamente. Estes, respondem a essa realidade através da mobilização, ao longo do século XX, em cursinhos populares², na reivindicação de cotas e políticas de permanência de estudantes das classes populares nas universidades. A articulação desses sujeitos e movimentos acontece, em maior expressão, na década de 1990 em espaços sociais marginalizados das cidades. No entanto, também se manifestam dentro das instituições públicas de ensino superior através de projetos de extensão, por exemplo (NASCIMENTO, 1999, 2007, 2012; CASTRO, 2005; SIQUEIRA, 2011, 2008; CARVALHO; FREITAS, 2013).

Nesse sentido, existem experiências de cursinhos populares construídos por diferentes atores sociais e instituições, tais como: estudantes do ensino superior; professores/as voluntários/as e comunitários/as; setores da igreja católica; movimentos sociais e também prefeituras orientadas por um viés progressista. Os estudos realizados sobre cursinhos populares os entendem como, por exemplo: movimento social; ação afirmativa; ONG; ação coletiva; movimento estudantil e/ou mobilização social. A categorização é levantada a partir das características que cada experiência possui e, principalmente, mediante a leitura dos sujeitos que os constroem. Tal como aponta Kato (2011), eles

São espaços constituídos com diversas peculiaridades devido às adversidades de condições de existência e ao público alvo, muitas vezes bastante heterogêneo (idade, escolaridade, condições socioeconômicas, etc), tais peculiaridades compõem características identitárias próprias a cada grupo social, apesar de manterem metodologias e dispositivos comuns por conta do objetivo maior: aprovação nos vestibulares (KATO, 2011, p. 9).

1 - A autora afirma que as primeiras experiências de cursinhos preparatórios podem ser consideradas artesanais e eram realizadas a partir da parceria de professores/as e escolas particulares. Diante da distância entre os conteúdos trabalhados na educação básica e os que eram cobrados nas provas de vestibular.

2 Como apontam Siqueira (2011) e Castro (2005) as experiências de Cursinhos Populares, ditos alternativos, surgem ainda na década de 1940 vinculados às universidades públicas. Com o regime militar surgem outros movimentos sociais que se vinculam aos preparatórios e o movimento se pluraliza na década de 1990.

Sobre sujeitos responsáveis pela construção dessas experiências, Kato (2011), sinaliza dois grupos: estudantes de graduação e pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) e habitantes de periferias e zonas rurais. Os últimos, são excluídos da lógica capitalista educacional, ou seja, são sujeitos que não frequentam preparatórios pagos. Nesse sentido, podemos afirmar que, através dos cursinhos, estabelece-se uma relação entre os/as que estudam em uma universidade, em grande parte pública, e estudantes/trabalhadores que desejam cursar o ensino superior, mas estão excluídos dos espaços de preparatórios pagos dada suas condições materiais.

Whitaker (2006) também sinaliza o fazer dos cursinhos através da participação de estudantes universitários, tanto com trabalho voluntário quanto através de bolsas em projetos de extensão³. Autores como Gropo (2019), Carvalho e Freitas (2013) e Siqueira (2008) também apresentam estudos de cursinhos que se articulam através de universidades públicas enquanto projetos de extensão⁴.

Boaventura (2008) defende a extensão como a “razão do existir da universidade”. Segundo ele, ela existe para “servir” à sociedade. De acordo com Freire (2006), essa aproximação com as classes populares se faz também com a sua rigorosidade científica. Nesse sentido, faz-se um diálogo, não dicotomias. Portanto, o autor afirma:

A decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre o saber popular, senso comum e conhecimento científico (FREIRE, 2006, p. 192).

O tema da relação crítica entre a Universidade e o saber popular na extensão universitária é apresentado por Feire (2006). O autor estabelece uma reflexão acerca do termo extensão buscando a semântica da palavra que se relaciona ao ato de transmitir algo a alguém. Essa relação, de acordo com o mesmo, pressupõe uma ligação entre “os que sabem” e estendem o saber aos que “não sabem”. Desconstruindo essa percepção, no entanto, ele afirma que a extensão se fundamenta no diálogo. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um

3 - Vale ressaltar, contudo, que a existência de bolsas é uma realidade vivenciada pelos cursinhos inseridos na lógica das universidades públicas e que os estudantes que recebem o benefício são, em sua grande maioria, oriundos de classes populares.

4 - A relação entre pesquisa, ensino e extensão na Universidade Federal de Viçosa é uma prática na instituição desde a sua criação década de 1920, como aponta Castro (2015), quando a instituição era a Escola Superior de Estudos Agrícolas (ESAV).

penso, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (FREIRE, 2015, p. 85). Nesse sentido, a extensão deve ser pensada com e não para os sujeitos envolvidos.

Corroborando o debate, Groppo (2019) pontua a extensão como produtora de um tensionamento relacionado à autonomia dos sujeitos. Ou seja, a institucionalização pode impor limites à autonomia nas ações. Mas, por outro lado, essa característica assegura a possibilidade material de oferta das experiências educativas para educandos/as das classes populares.

As experiências de cursinhos populares no campo da extensão universitária não os excluem de serem entendidos também a partir de outras referências, como os movimentos sociais⁵. Para além de pensar as características, se faz necessário compreender que os contornos da extensão e as características dos cursinhos, entendidos enquanto movimento social, produzem um espaço rico de formação, tanto para educadoras/es e colaboradores, quanto para educandas/os. Gomes (2017) pontua:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes constituídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16-17).

Como afirma a autora acima, para além de atuar em demandas sociais, os movimentos fazem emergir conhecimentos ligados à prática. Compreender os cursinhos como produtores de conhecimento é compreender que a extensão, como defendida por Freire (2015), deve ser realizada com os sujeitos, extrapolando os espaços físicos e intelectuais da universidade.

A existência dos cursinhos populares não finda com a virada para o século XXI, mas algumas mudanças acontecem na forma de ingresso e na seleção de estudantes. A busca pela aprovação nos vestibulares orientou as ações dos cursinhos até o início anos 2000. A partir desse período, o acesso ao ensino superior no âmbito federal passa por transformações, como a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso⁶.

Ademais, como aponta Magalhães (2018), em 2004 o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) amplia a presença de jovens das camadas populares nas universidades privadas através do financiamento de cursos.

5 - De acordo com Gohn (2011): “Os movimentos realizam o diagnóstico sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede” (2011, p. 336).

6 - Existem IES estaduais, como a UEMG, que adotaram o ENEM e o vestibular de forma simultânea até a seleção de 2018. E em São Paulo, existe a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), responsável pela seleção da Universidade de São Paulo.

E, em 2009/2010, as universidades públicas passaram a destinar algumas de suas vagas, através das notas do ENEM, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Além disso, aconteceu, nesse contexto, a Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI), que resultou, entre outros fatores, em uma expansão de vagas. A partir de 2012/2013, o ENEM se tornou a principal forma de ingresso nas instituições federais de ensino superior, mas isso não significou a democratização do ensino superior.

Acrescido às mudanças na forma de seleção, e não menos importante, em 2012 foi instituída a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas que prevê a destinação de 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública; de acordo com a renda, sendo metade das vagas destinadas a estudantes com renda igual ou inferior a um e meio salário mínimo; e a partir de um critério étnico-racial. Essas transformações estão aquém das demandas estudantis – que apontam a necessidade de políticas mais efetivas de permanência nos espaços universitários para estudantes de baixa renda – mas, resultam de lutas do movimento negro e do movimento estudantil.

Educadoras e educadores do Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio (CPQ-CM) e o processo de formação

O cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio foi uma experiência que emergiu do diálogo entre a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira (ACP-ZM)⁷, a Associação Quilombola de Córrego do Meio⁸ e as secretarias municipais de Cultura e Educação do município de Paula Cândido⁹. O mesmo desenvolveu suas atividades entre os anos de 2015 e 2017 no território quilombola do Córrego do Meio – localizado em Airões, distrito de Paula Cândido – certificado pela Fundação Cultural Palmares em 2015.

As existências da ACP-ZM e do CPQ-CM na Zona da Mata mineira se relacionam com a Universidade Federal de Viçosa (UFV)¹⁰. Os/as dis-

7 - Como aponta Carvalho e Freitas (2013), a Articulação dos Cursinhos Populares da Zona da Mata mineira surge em 2008 a partir de uma demanda do Cursinho Popular DCE/UFV em realizar um mapeamento de experiências parecidas na Zona da Mata. A ideia era a mobilização para participação do Fórum de Cursinhos Populares em Ribeirão Preto. A articulação persiste e se torna ponto de apoio para o surgimento de outras experiências, como o Cursinho Popular Paula Cândido (Município que se encontra à 32 km de Viçosa), e o Tecendo os Sonhos (em Espera Feliz, localização da microrregião do Caparaó).

8 - "Desde meados de 2010, alguns atores sociais específicos que vieram a formar a Associação Quilombola de Córrego do Meio dialogam internamente/informalmente sobre a chamada questão quilombola enquanto movimento(ação) de reativação identitárias. Ocorre que, apenas de 2014 em diante é que se consolidou dentro da comunidade um debate mais maciço por meio destas mesmas primeiras articuladoras do tema, o que desencadeou em novos processos de socialização, ora formais, ora informais, e na formalização de seu associativismo político em torno da temática" (MARQUES, 2016, p. 98).

9 - A Secretaria da Cultura e da Educação de Paula Cândido são parceiras do Cursinho Popular Córrego do Meio que antes de 2015 era denominado de Cursinho Popular de Paula Cândido e as aulas aconteciam no município. As secretarias eram responsáveis pelo transporte das educadoras/es de Viçosa para o Córrego do Meio e pela alimentação das/os educandos/as e educadores/as nos dias das aulas.

10 - A instituição conta, na atualidade, com mais de 45 cursos das áreas de ciências humanas, exatas, biológicas e agrárias.

centes da instituição organizam um cursinho popular mediante o Diretório Central dos Estudantes (DCE) desde a década de 1990. E, no final da primeira década do século XXI, vão surgir outras duas experiências: O Tecendo os Sonhos, no município de Espera Feliz e o Cursinho Popular de Paula Cândido, que se tornou o CPQ-CM em 2015.

Os educadores e as educadoras do Cursinho Popular Quilombo-la - Córrego do Meio eram, em sua maioria, estudantes de cursos de licenciatura oferecidos pela instituição e se vinculavam ao cursinho como bolsistas e voluntários de projetos de extensão aprovados pela UFV através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBEX) e o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). O projeto contava com uma média de três bolsas no biênio de 2015-2016 e, portanto, se articulava a partir de uma maioria de voluntários/as. Ao todo participaram do projeto: 17 discentes no ano de 2015, sendo seis homens e 11 mulheres, e 15 no ano de 2016, sendo nove mulheres e seis homens. Os sujeitos se dividiam entre a coordenação, educadores/as e representantes na ACP-ZM.

Para a realização dessa pesquisa¹¹, entrevistamos seis sujeitos com atuação no cursinho nas diferentes áreas de conhecimento e na coordenação. Foram três educadoras: Júlia, Helena e Marília; e três educadores: Júlio, Pedro e Matheus. As entrevistas semiestruturadas partem, num primeiro momento, da trajetória individual das/os entrevistadas/os e tratam da sua atuação no cursinho num segundo momento.

A partir das entrevistas foi possível compreender os demarcadores identitários dos/as educadores e elaborar os eixos de análise. São eles: sentidos e significados atribuídos à participação no Cursinho Popular Córrego do Meio e dilemas e deslocamentos emergentes da experiência. Nesses dois eixos é possível apreender o caráter relevante do envolvimento com esse projeto de extensão para a formação docente destes educadores/as.

11 - A motivação para a pesquisa nasceu da participação da pesquisadora como educadora no cursinho popular nesta atividade de extensão da UFV.

Quadro 1 – Educadoras e Educadores CPQ-CM

Educador(a)	Graduação na UFV	Raça/ Cor	Área de atuação no CPQ-CM	Estudou em Escola Pública
Júlia	Geografia (licenciatura)	Negra	Negritude	Sim
Júlio	Licenciatura em Educação do Campo (LICENA)	Negro	Coordenação	Sim
Helena	Biologia (licenciatura)	Indígena	Biologia	Sim
Marília	Letras (licenciatura)	Branca	Literatura	Sim
Pedro	História (licenciatura)	Branca	História/ Coordenação	Sim
Matheus	Bioquímica (bacharelado)	Pardo	Química	Sim

Fonte: Entrevistas semiestruturadas.

Sobre o perfil dos sujeitos podemos destacar, como aponta o quadro acima, que a maior parte deles é graduando em cursos de licenciatura, sendo apenas um graduando em bacharelado (Matheus). Todos/as educadores/as são egressos de escolas públicas. Apenas um entrevistado relatou ter realizado um cursinho preparatório pago para sua preparação para o ENEM. Esse demarcador das trajetórias é um aspecto importante para pensarmos o perfil de estudantes das IES que se articulam em projetos de extensão como o cursinho. Nossa hipótese aponta a identificação entre esses sujeitos que acessaram o ensino superior com os sujeitos que ocupam os espaços das escolas públicas e também almejam ocupar esse lugar.

Encontramos, neste grupo apresentado acima, educadores/as que frequentaram outros cursinhos populares, ambos vinculados à (ACP-ZM), enquanto educandos/as para o ingresso na UFV. Esse é o caso de Júlio e Júlia que fizeram do CP DCE/UFV e de Marília egressa do Tecendo os Sonhos. Trazemos a seguir um trecho do depoimento de Júlia:

Então, eu comecei como estudante, né? Então foi em 2014 que eu fui estudar no Cursinho Popular (DCE/UFV) e eu via o modo como o cursinho se organiza. Lá eu podia ter voz e é uma coisa que eu não tinha muito. Devido a minha vivência, uma família que não me permitia falar muito e coisa e tal, machista e etc. Aí no cursinho eu podia dar minha opinião e eu era ouvida. [...] Era a autonomia que a gente tinha (Entrevista Júlia).

Júlia ressalta a autonomia e podemos perceber, na sua narrativa, a construção de uma distinção entre os espaços que privilegiam a autonomia e os espaços que se sustentam no silêncio de um grupo em detrimento do outro. Na educação popular prevalece a valorização dessa autonomia e das metodologias que valorizam as percepções dos/as educandos/as. Uma das perspectivas de autonomia é pontuada por Júlio, como podemos perceber na colocação abaixo.

Eu ia só pra estudar e acabei me envolvendo, como é que eu falo... enquanto movimento social, de entender não somente pra estudar, mas eu comecei a me inserir ali naquela articulação de mobilização social mesmo, que o cursinho puxava, de entender o cursinho como um conceito político. [...] eu passei a ser um estudante e ao mesmo tempo um engajador político, com o tempo eu passei até a orientar pessoas que chegavam no cursinho. (Entrevista Júlio).

Júlio contribui para o debate ao levantar a ideia de autonomia relacionada ao engajamento político e movimento social. Ainda sobre a educação popular, Marília contribui para o debate trazendo uma narrativa do seu tempo de educanda.

Eu concluí no ensino médio, aí já participava do cursinho Tecendo Sonhos que funcionou lá durante um tempo também. E aí no cursinho eu comecei a ter contato com essa ideia da educação popular e também um pouco de Educação do Campo e saber que existia a universidade e pensar na possibilidade de entrar na universidade [...]. Mas aí eu fiquei ao longo de todo o 2010 participando como educanda e aí fiz o vestibular e vim para UFV em 2011. Para fazer letras [...]. E aí com o tempo eu fui me interessando pelo cursinho, né, até pela trajetória que eu já tinha (Entrevista Marília).

As narrativas de Júlia, Júlio e Marília apontam a mesma direção de Verrangia: “[...] desenvolvimento ou valorização do pertencimento étnico-racial e de classe social se destacam muito e isso tem, inclusive, impactos nas universidades” (VERRANGIA, 2013, p. 15). Esse impacto se relaciona ainda com o envolvimento em demandas universitárias de extensão agora como educadores nos cursinhos populares.

Ademais, no caso específico do CPQ-CM, o contato com o território quilombola também constituiu, em especial no eixo de dilemas e deslocamentos, um demarcador essencial no processo de formação dos/as educadores/as. De todos/as entrevistados/as, apenas Júlio vive na comunidade de Córrego do Meio e contribui para a existência do cursinho tanto na coordenação quanto na proposta de uma metodologia de trabalho pedagógico articulada com os saberes quilombolas. A proposta curricular estruturada na interdisciplinaridade de autoria de Júlio, posta em prática em 2017¹², compreendia aprender a partir de ações demandadas pela comunidade: nos quintais; relatos sobre a congada; construção de cercas vivas. De acordo com o mesmo,

Trabalhando a interdisciplinaridade como visão para fazer a prova do ENEM. Aí por exemplo, o que que tem física ali, o que tem de geografia, biologia, e aí os monitores que são estudantes da UFV, tem que amarrar isso com os multi-rões, com as aulas práticas que estariam acontecendo. Ao mesmo tempo, ver as práticas deles dentro da comunidade que ia aprender e levar pro seu quintal, ao mesmo tempo preparando pro ENEM (Entrevista Júlio).

Júlio nos apresenta uma percepção apurada do que é educação na extensão; fundamentada essencialmente pela relação que estabelece entre a comunidade quilombola em que vive e o campo universitário que o mesmo ocupa; também por sua experiência como professor numa Escola de Família Agrícola (EFA). Como docente, seu saber é amalgama de suas diversas experiências educativas.

Para o projeto como um todo, a mudança do cursinho popular de Paula Cândido para a comunidade quilombola trouxe um descolamento importante: a mobilização de mais um sujeito para a construção do trabalho pedagógico, através do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB) de Viçosa para compor o projeto do CPQ-CM. Júlia aborda esse ponto em sua narrativa. De acordo com a mesma, a partir de sua experiência de negritude no meio urbano foi construindo um diálogo relevante.

Então, a gente foi convidado pelo pessoal do Cursinho Quilombola, [...] eles perguntaram se a gente podia dar aula sobre negritude. E a gente chegou e falou: é difícil porque é uma vivência que a gente desconhece, porque a gente não é negro quilombola. A gente é negro mais urbano, mas a gente toparia estar lá discutindo com eles e aprendendo. O que é a ideia do cursinho, né? É uma troca. [...] no primeiro momento a gente trabalhou com a questão de identidade e a gente trabalhou a todo momento que a gente entende identidade como uma interação entre mim e a sociedade. Como a gente se vê, mas como a sociedade nos vê, citando Stuart Hall (Entrevista Júlia).

12 - Ano de desarticulação do cursinho.

A mobilização do NEAB carrega o entendimento da necessidade de representatividade para abordar questões como as identitárias, pontuadas por Júlia. Porém, também emergem as distinções entre as formas de viver da população negra, desconstruindo uma ideia de homogeneidade. Essa distinção pode ser percebida na construção do imaginário dos/as educadores/as acerca das características de uma comunidade quilombola. Júlia afirma que:

Cheguei no quilombo e não sabia nem o que era um quilombo, imaginei que teria alguma coisa, uma religião de matriz africana... nada, é uma maioria católica e tipo assim, é uma experiência do que seria um quilombo.

E ela destaca:

e a gente tava aprendendo como eles o que era um quilombo (Entrevista Júlia).

Júlia pontua a troca de conhecimentos entre os diferentes sujeitos quando todos ensinam e aprendem no processo de educação que se desenvolveu no cursinho. E corroborando sua fala, Pedro pontua:

a gente romantiza [...] por ser uma comunidade quilombola lá é um lugar [...] parado no tempo, que preservou ali de umas africanidades e alguma coisa assim, que não é bem assim, na verdade! (Entrevista Pedro).

As percepções de Júlia e Pedro acerca do que é uma comunidade quilombola, não podem ser compreendidas como uma visão pontual. Isso porque, com o fim do processo de escravidão a “invisibilidade do quilombo colocou para a sociedade seu condicionamento ao passado. No território, sua existência só pode ser compreendida pela existência de uma história extinta” (CARRIL, 2006, p. 14). A autora apresenta o argumento de invisibilidade relacionado, principalmente, com a questão legislativa e de imaginário social.

Isso fica explícito para nós quando Helena afirma que o Córrego do Meio é muito diferente da imagem que ela fazia das comunidades quilombolas, apresentada acima. De acordo com a educadora:

[...] Eu estava com aquele negócio [...] estereotipado! Pensei que eu ia chegar lá e encontrar uma senzala antiga, várias pessoas num terreiro, imaginei encontrar marcadores da cultura afro-brasileira, ou do histórico escravocrata (Entrevista Helena).

Colaborando com o debate, Souza (2008) também pontua a ideia de um passado escravista articulada à existência dos quilombos atuando de

forma direta no imaginário e levando à crença generalizada na extinção dessas comunidades com o processo de abolição da escravatura. Contudo, uma realidade diversa é encontrada nesses territórios. Permeado por uma história dinâmica, orientada pelos saberes da população quilombola e atravessada pela necessidade de seguridade de seus direitos a partir de um diálogo, conflituoso, com o Estado, como aponta Arruti (2008).

Ademais, o desconhecimento ou a expectativa em relação ao que encontrar numa comunidade quilombola estão fundamentados numa percepção de que essas populações representam um atraso espacial e temporal. Portanto, elas se organizariam através de modos de viver “arcaicos” e são, portanto, o contrário da modernidade, que se fundamenta no desenvolvimento no capitalismo¹³.

Os deslocamentos em relação à percepção do que é uma comunidade quilombola é aqui um ponto fundamental para pensarmos o papel que desempenha a formação inicial supervisionada de professores em serviço nesta experiência. Revela a necessidade do diálogo entre as IES e a sociedade levando em consideração as demandas levantadas pela sociedade e não o contrário. A experiência do CPQ-CM apresenta desafios importantes para os licenciandos, como aponta Helena em entrevista, tendo em vista a diversidade de público que atende:

O pessoal tava muito desregulado em base, conhecimentos básicos de determinados conteúdo, né? Eu não sei se é a variação da idade, não sei qual o fator disso não, sei que tinha gente que ainda tava sacando as coisas do ensino médio e gente que não sabia fazer continhas. Tinha dificuldade pra escrever, tinha dificuldade pra ler, pra interpretar, né? E tudo que a gente falava que são conteúdos básicos para o ensino médio era completamente desconexo ao que eles estavam entendendo (Entrevista Helena).

O desafio de construir uma metodologia a partir da diversidade de educandos/as em relação à idade e à diversidade de níveis de escolaridade se articulava com os pilares do cursinho: educação popular, interdisciplinaridade e gestão compartilhada ou autogestão. O contato com a educação popular, em especial, demarca nas narrativas a percepção de outras formas de se pensar o espaço educacional. Entendemos esse aspecto como primordial para analisar o processo de formação docente das/os educadores/as e levantar reflexões acerca da prática educacional. “O cursinho me levou a ter um interesse de ler Paulo Freire”, afirma Pedro. E continua a frisar que: “Ler Paulo Freire fez refletir muito sobre educação. Principalmente entender a questão da educação popular de

13 - Uma leitura mais aprofundada dessa temática pode ser realizada em Paiva (2019).

um jeito maduro, né? [...] E romper com essa ideia de educação romântica e pensar educação de uma forma radical”.

Já Matheus, pontua a necessidade de traduzir o saber em conteúdo de ensino significativo para os/as alunos/as, afirma:

[...] tava com 21 anos de escola com educação bancária, entendeu? Não tinha nem ouvido falar de educação popular antes de eu chegar aqui, eu nem sabia que existia. Se você me perguntassem quem era Paulo Freire, nem nunca ouvi falar. Aí, eu cheguei e fiquei encantado com a ideia, mas como que faz? Como eu vou explicar pra eles qual é o significado de uma constante avogadro e enfiar uma questão cultural no meio disso, entendeu? [...] Eu tentava fazer alguma coisa de química voltada pro dia a dia e tudo mais, só que é muito difícil você fazer isso, sabe? (Entrevista Matheus).

Os/as educadores/as foram unânimes em afirmar a importância que assumiu para eles o contato com a educação popular e a leitura de Paulo Freire mediante o envolvimento nos cursinhos populares. No caso de Júlia, Júlio e Marília ainda enquanto educandas/o, e no caso de Helena, Pedro e Matheus na sua graduação. Esse último pontua um conflito relevante entre a sua trajetória educacional bancária e uma proposta metodológica com a educação popular.

Esse dilema é uma das chaves para compreender a relevância desse processo formativo, como dito acima. Marília, que na época da entrevista atuava como professora numa EFA, afirma:

é muito difícil, eu tenho toda uma caminhada dos cursinhos, de outros movimentos também e quando você tá na sala de aula, você vê que é tão difícil, é tão difícil colocar isso assim, né? Na prática.

E mais na frente afirma:

Mas pelo menos, você não está fazendo uma coisa medíocre, eu falo medíocre no sentido de fazer o básico para ganhar o salário e tal. Eu acho que é massa também essa pulguinha, né?! Se questionar, se avaliar, mas é muito difícil (Entrevista Marília).

A educação popular pensada no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio, como colocado acima, está relacionada principalmente com as contribuições dos escritos de Paulo Freire. O conceito se refere a diferentes práticas educativas promovidas com as classes populares e é marcado por uma pluralidade de vivências, como sinaliza

Brandão (2002), Jiménez (1989), Gadotti (2012), Pacheco Júnior e Torres (2009), Puiggrós (2003) e Streck (2014).

A educação popular, pela perspectiva libertária, se relaciona com diferentes espaços, entre os movimentos sociais e o Estado; reivindica uma educação crítica, universal, realizada com as classes populares e se constitui como um movimento importante na América Latina na segunda metade do século XX, em especial a partir das experiências com alfabetização de Paulo Freire.

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial, do início do século passado, socialismo autogestionário; liberalismo radical europeu; movimentos populares; as utopias de independência (nacional desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética (GADOTTI, 2012, p. 22).

A relação entre a educação popular libertadora, elaborada a partir de um diálogo com Paulo Freire, e os movimentos sociais se constrói mediante a contestação da ordem vigente¹⁴. No âmbito da educação, a marginalização dos sujeitos acontece, entre outros fatores, primeiro, pela lógica de mercado da educação, segundo, pela *educação bancária* (FREIRE, 2014) e, terceiro, pela elitização do acesso ao ensino superior. Sobre a educação bancária, Matheus afirma que esse era um ponto de discussão do cursinho, nos espaços coletivos de formação, de acordo com ele

Nós enquanto cursinho popular que discutimos a metodologia que é maçante, sabe? Ela tira a identidade, ela é uma coisa que homogeneiza as pessoas, tipo assim ela tira as particularidades das pessoas. A educação bancária, né? E a gente discutia tudo isso, a gente tinha visão de todas as coisas e a gente lia, tipo assim cada um na medida do seu possível, a gente tinha um grupo de discussão, mas cada um sempre tinha uma pontuação pra falar sobre algum livro massa, falando sobre a educação popular (Entrevista Matheus).

Matheus é o único educador que não cursa licenciatura entre os entrevistados para essa pesquisa. Ele se transferiu do curso de Bioquímica para o de Agronomia na UFV e relata suas aprendizagens a partir da sua experiência no cursinho: “Quero ter condições de fazer um espaço dentro da educação. Tipo assim, eu na agronomia tenho vontade de fazer uma coisa relacionada com a educação popular” (Entrevista Matheus). Júlia, por sua vez aponta a inclusão de outros temas e pautas de militância no cursinho:

14 - Por ordem vigente compreendemos ser: as organizações políticas, econômicas e sociais reguladas pelo capitalismo econômico mundial, produtor de exclusões sociais das mais diferentes ordens, como: moradia, transporte, saúde e as relacionadas ao acesso à educação e ao trabalho.

E eu vejo a educação popular também como uma forma de militância e era uma das pautas do movimento negro unificado também, da história do movimento negro desde a abolição até as cotas, a educação era tema principal. O movimento negro sabe do papel da educação, tanto que tô trazendo pro cursinho alguns autores que falam sobre a educação, mas diferente do Paulo Freire, como o (Frantz) Fanon e a Nilma (Lino Gomes) (Entrevista Júlia).

Percebemos, nos depoimentos dos graduandos como emergem novas reflexões e ações em suas trajetórias a partir do contato com o CPQ-CM, a experiência formativa na extensão universitária proporcionou a eles outras leituras da sociedade e da educação. Pedro afirma:

a minha trajetória nunca mais vai ser a mesma, por ter participado do cursinho. Por mais que eu tenha críticas, as minhas críticas não são arrependimentos. É só rever mesmo o que eu já fiz. As minhas práticas como educador vão ser diferentes. O sentindo que eu dei pra isso, é entender que eu sempre tenho algo a progredir, sempre tenho algo a aprender mesmo. Sempre tem pessoas que estão precisando da gente, assim, tô colocando uma visão meio colonizadora, “tem gente precisando da gente” não, isso não! Não é que tem gente precisando da gente, mas a gente pode fazer algo pela sociedade, no geral assim. Isso foi outra coisa também, romper com a visão de que a gente tá libertando alguém, que a gente tá fazendo algo por alguém (Entrevista Pedro).

Pedro aponta dois aspectos importantes para a prática docente: o processo de crítica resultante da reflexão a partir de sua ação e o tensionamento da visão colonizadora de saber. Como bem colocado por ele, a visão colonizadora estrutura um pensamento de “salvador”, colocando uns na posição de responsáveis pela libertação de outros sujeitos. Esses dois aspectos são importantes porque permitem uma reflexão sobre o docente em ação. Elaborada no diálogo, a prática educativa questiona metodologias fundamentadas na imposição. Enfatizando este aspecto, podemos nos ater à narrativa de Helena. Ela afirma que o cursinho

[...] foi o primeiro engajamento com comunidade, fora da universidade que eu tive assim que eu cheguei na UFV, né? Eu era caloura e aí eu fui direto pro cursinho, direto pra Airões. O primeiro choque foi ter saído do contexto acadêmico, porque eu ainda tava mergulhada na bolhinha acadêmica [...]. Eu tive a percepção de que pra eu querer fazer algo pra uma comunidade, primeiro isso tem que ser construído junto com a comunidade (Entrevista Helena).

Através das narrativas dos/as educadores/as entrevistados/as foi possível analisar a importância desse espaço de formação, enquanto projeto de extensão da UFV, para os/as discentes da instituição. Esse aspecto pode ser demarcado inclusive, pela existência de uma grande maioria de voluntários que se tomou parte dele, tendo em vista o número de bolsas disponíveis e o número de educadores/as que nele atuavam. Sobre esse aspecto, Pedro afirma:

foi o cursinho que me despertou pra uma consciência política um pouco mais assim, eu falei: “nossa tenho que fazer alguma coisa, não quero vir pra universidade pra ficar dentro da sala de aula e dentro de biblioteca”, quero fazer outras coisas também.

Compreendemos a experiência do CPQ-CM para os/as discentes da UFV que dele tomaram parte como processo fundamental na sua formação, e não como um adendo. Essa afirmação se assenta na análise das entrevistas semiestruturadas. Elas nos possibilitaram construir a leitura do cursinho como um encontro entre sujeitos que ocupam lugares sociais e áreas de estudos plurais. Ao longo da pesquisa realizada foi possível perceber os lugares que ocupam na formação destes licenciandos as suas trajetórias educacionais; a raça/etnia; a área de estudo; a percepção da relação da universidade com outros territórios e a extensão.

Considerações finais

A experiência do Cursinho Popular Quilombola - Córrego do Meio se inscreve no movimento de cursinhos populares no Brasil e possui, também, suas especificidades. A percepção do processo formativo vivenciado pelos licenciandos aparece nas suas narrativas atrelada à construção de um projeto de extensão em diálogo com a comunidade quilombola; extrapolando o território da UFV e a organização das disciplinas cursadas. A construção, em si, de um espaço gerido pelos/as estudantes fundamenta a leitura do CPQ-CM como uma experiência formativa relevante; e, atrelado a essa característica está a construção de uma metodologia fundamentada pela educação popular.

A relação do cursinho com a tomada de conhecimento de outras formas de se construir metodologias educacionais aparece de forma unânime nas narrativas e as trajetórias escolares orientam o momento em que isso se dá. Para os/as que são egressos/as de outros cursinhos populares isso acontece ainda na condição de educandos/as; e para os/as demais, já enquanto educadores/as. Isso nos faz compreender dois aspectos do cursinho enquanto

espaço de formação docente: primeiro, que essa formação afeta tanto educadores/as, quanto educandos/as, como tem que ser; e, segundo, que ela produz tensões entre a educação bancária sistematizada nos espaços de educação formal e a educação problematizadora, proposta no cursinho.

Esse tensionamento está presente nas narrativas. E, se por um lado, os/as educadores/as entendem as dificuldades das experiências no cursinho: como possíveis falhas no diálogo com a comunidade; as limitações que enfrentam para elaborar uma metodologia popular dependendo do conteúdo; as pluralidades de educandos/as considerando experiência educacional e idade. Por outro, eles/as compreendem essa vivência como essencial na elaboração de um trabalho docente reflexivo.

Por fim, compreendemos que a experiência com a extensão universitária como relevante para se (re)pensar o processo formativo docente dos/as educadores/as entrevistados/as. Levando em consideração, especialmente, as heterogeneidades social e territorial, como a comunidade quilombola; bem como a pluralidade de pedagogias construídas com os discentes das IES.

Referências

- ARRUTI, J. M.. “Quilombos”. In: SANSONE, L.; PINHO, O. A. (Org.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2002.
- CARRIL, L.. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca por cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.
- CARVALHO, M. F. de; FREITAS, M. C. de. Perspectivas e desafios dos cursinhos populares da Zona da Mata Mineira. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, Viçosa, MG, v 2, n. 1, p. 171-182, 2013.
- CASTRO, C. A.. **Cursinhos alternativos e populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005, 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Presidente Prudente, 2005.
- CASTRO, M. G.. **Ensino, pesquisa e extensão: origem, trajetória e reconfiguração institucional da Universidade Federal de Viçosa**. 2015, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- FEIRE, P.. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FEIRE, P.. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FEIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: Revista diálogos: pesquisa e extensão universitária. **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**. Brasília, DF, v. 18, n.1, p. 10-32, 2012.

GOHN, M. da G.. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. p. 333- 361, 2011.

GOMES, N. L.. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROPPO, L. A.. *et al.* Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019.

JIMÉNEZ, M. R. M.. **Educação Popular: pedagogia e dialética**. Tradução Beno Fernandes. Ijuí: UNIJUÍ Ed, 1989.

KATO, D. S.. O papel dos cursinhos populares no acesso e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, n. 1, p. 5-24, 2011.

MARQUES, P. A. de. **Os processos do processo: (re)apropriação e (re)significação dos direitos pela Comunidade Quilombola Córrego do Meio/MG**. 2016. 229f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Departamento de Economia Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

NASCIMENTO, A.. **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares**. 1999. 108p. Mestrado (Dissertação em Educação). Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, A.. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a política de cotas nas instituições de ensino superior. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa. v.2, n.1, p. 1-9, 2012.

NASCIMENTO, A.. Os cursos pré-vestibulares e os desafios das políticas educacionais afirmativas. *In*: BRAGA, M. L. de S.; SILVEIRA, M. H. Vargas da (Orgs.). **O programa de diversidade na universidade e a construção de uma política educacional antiracista**. Brasília: Secretaria da Educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO. p. 60-88, 2007.

PACHECO JUNIOR, I.; TORRES, M. M.. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. *In*: ASSUNÇÃO, R. (Org.). **Educação popular na perspectiva Freireana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. p. 19-45. 2009.

PAIVA, T. M. de S.. **Travessia: as experiências de educandas e educadoras/es no cursinho popular quilombola – Córrego do Meio**. Dissertação. 2019, 165f. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PUIGGRÓS, A.. História e perspectiva da educação popular latino-americana. *In*: GADOTTI, M.; TORRES, C.. A. **Educação Popular: utopia latino-americana**. Tradução Jaime Jaime Bizet. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003. p. 19-30.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N.. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SIQUEIRA, C. Z. R. de. **Cursinhos Populares em movimento: articular e (re)conhecer contradições**. 2008, 54f. Monografia (Graduação em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

SIQUEIRA, C. Z. R. de. **Os Cursinhos Populares: Estudo Comparado Entre MSU e EDUCAFRO-MG**. Dissertação. 2011, 100 f. (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOUZA, B. O.. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

STRECK, D. R.. Ecos de angicos: temas Freireanos e a pedagogia atual. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3 p. 83-101. set./dez. 2014.

VERRANGIA, D.. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC – Ribeirão Preto*, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2013.

WHITAKER, D. C. A.. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297. jul/dez. 2010.

WHITAKER, D. C. A.; ONOFRE, S. A.. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.7, n.1, p. 44-55, 2006.

Educação escolar indígena e a formação docente: um olhar para a literatura

Eduarda Boing Pinheiro
Fernanda Luiza de Faria

Antes de nos aprofundarmos nos aspectos referentes especificamente à educação escolar indígena, acreditamos que seja coerente explicitar a diferenciação entre esse termo e a “educação indígena”. Maher (2006) explica que existe um processo de ensino aprendizagem que se refere às práticas tradicionais das comunidades indígenas, e que não fundamentalmente se relaciona ao ambiente escolar, como as suas atividades para a sobrevivência e o conhecimento de rituais, por exemplo. A educação escolar indígena, por sua vez, surge como uma necessidade do conhecimento que se constrói nas sociedades não indígenas, que é alvo de lutas indígenas, os quais defendem a permanência dessas instituições para que possam, inclusive, conhecer mais de sua própria história.

As escolas indígenas se constituem em sistemas de ensino localizados em terras indígenas com vista ao atendimento e instrução das necessidades escolares que são estabelecidas nesse contexto. Essa proposta mostra um alinhamento com a disposição da Constituição Federal de 1988 acerca do direito das comunidades indígenas à educação escolar em português, bem como nas suas línguas maternas.

A apropriação dessa possibilidade de valorização das culturas e vivências indígenas através das escolas, as quais passam a considerar suas realidades, evidencia, enfim, o reconhecimento da composição pluricultural do Brasil. Dessa forma, abre-se a discussão acerca das diferentes identidades, empenhando-se para o fortalecimento das relações de alteridade. A partir dessa perspectiva, pensa-se em escolas que abandonem os ideais supremacistas e hierarquizantes, criando laços e interações entre os diferentes sujeitos e cenários que a sustentam, amparadas pelos aspectos interculturais que a definem (FLEURI, 2003).

O conceito de interculturalidade tem centralidade nas abordagens do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), propondo-se a orientar os professores indígenas com relação aos objetivos

e procedimentos a serem atingidos partindo das intenções do que se espera para as escolas indígenas. Entre essas ponderações, a preocupação com a formação de professores indígenas torna-se pungente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCN/FPI) reconhecem a “imposição de modelos educacionais aos povos indígenas” (BRASIL, 1999, p. 3). O documento demonstra que foi a luta dos indígenas que proporcionou a garantia – apesar da falta de aplicabilidade – das escolas indígenas funcionarem respaldadas na construção de conhecimentos gerais aliada aos saberes culturais e às identidades indígenas.

Formação Docente e Educação Escolar Indígena: um entrelace

A relevância de se enfraquecer o embate entre os conhecimentos científicos e os indígenas está pautada nas mais diversas razões, entre as quais, nos mobilizamos a citar a evidência de que nenhum conhecimento é mais válido do que outro, posto que essa pretensão está alicerçada nos valores da colonialidade. Partindo desse princípio, as escolas que se propõem a superar esse entrave permitem tornar o percurso escolar mais humanizado, pensando em construir diálogos sensatos e coerentes às crenças e vivências dos estudantes. O trabalho de Silveira e Mortimer (2011) mostra a possibilidade de identificação de temas em que é possível abordar conceitos científicos considerando as convicções de uma comunidade indígena.

Para uma efetiva atuação que leve em consideração as especificidades das escolas indígenas, tendo em vista o ensino bilíngue e a interculturalidade, com o estabelecimento de relações entre os conhecimentos escolares e os saberes indígenas, nota-se a coerência em que os próprios indígenas sejam habilitados para a docência em suas comunidades, como está colocado nas DCN/FPI. Nesse caso, a preparação de professores indígenas necessita ser analisada para que ocorra de maneira a valorizar a especificidade do contexto de cada futuro docente.

No Brasil, as alternativas que são adotadas para a garantia do funcionamento das escolas indígenas envolvem a formação inicial e continuada de professores em nível médio e superior, a produção de materiais didáticos, apoio político-pedagógico, cursos voltados para professores e lideranças indígenas entenderem dos direitos sociais e financeiros das escolas indígenas e apoio financeiro para a manutenção das escolas indígenas (BRASIL, 2018).

Direcionando nosso olhar ao trabalho de Freire (2013), é notável que os indígenas compõem o grupo dos oprimidos e a educação escolar indígena seria uma forma de sua tomada de liberdade a partir de um processo de

humanização desses povos. A proposta de uma educação intercultural foge ao que o autor denomina de educação bancária, visto que busca justamente uma construção de conhecimentos junto aos estudantes, e levando em conta as suas crenças e condições. Portanto, a ideia não é que os professores “depositem” conhecimentos escolares indígenas sobre os estudantes, mas que tornem estes discentes autenticamente os sujeitos da aprendizagem.

As formas de abordagem dos professores perpassam os saberes mobilizados em sua prática. Tardif (2014) explica que os saberes docentes englobam as identidades pessoal e profissional do professor, envolvendo as subjetividades formadoras de suas pessoalidades, os processos sociais que se impeliram durante a sua criação, as suas crenças, a sua formação inicial, as regras institucionais do local onde trabalha, entre outros.

Além disso, é preciso considerar a versatilidade do acionamento de saberes, visto que são adaptados e transformados de acordo com as exigências do trabalho que realiza. Nesse sentido, Tardif (2014) questiona a formação dos professores que marginaliza os saberes cotidianos em prol da disciplinarização dos conceitos.

A valorização dos aspectos científicos ocidentais presente de maneira manifesta no meio acadêmico denota os princípios da colonialidade nessa esfera. Esse panorama expõe a condição ainda de opressão de algumas formas de pensar sobre outras surgida na época tida como modernidade. Então, nota-se ainda que determinados valores são impostos de maneira a fazer calar o diferente. A perspectiva da interculturalidade, entretanto, se manifesta como uma possibilidade de trabalho que põe à prova a supremacia de algumas formas de pensar para validar as mais diversas culturas e crenças (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019).

Macedo (2004) se dedica a uma análise de como a ciência é contemplada nos livros didáticos. Nesse caso, “a ciência se apresenta como universal ao explicitar a mobilidade de seu corpo de conhecimentos, mas também ao determinar o lugar de onde o aluno deve conceber o processo de produção do conhecimento” (MACEDO, 2004, p. 108). Assim, a autora mostra que o olhar do que não é científico é tido como senso comum e, portanto, inválido.

Essa preocupação com relação aos conhecimentos prévios dos estudantes vai ao encontro do que propõe Bachelard (2005). O filósofo acreditava que a construção de conhecimentos é um processo primordial para a aprendizagem, focando não apenas nos resultados, mas desmembrando o seu processo. Nesse sentido, cria-se um ensino reflexivo e que necessita considerar os conhecimentos e crenças dos estudantes, os quais devem ter papel ativo em sua educação. Assim, o ideal não é impor uma nova forma de pensar, mas ilustrá-la e possibilitar que os estudantes se apropriem ou não daqueles conceitos para a vida, e que os aprendam efetivamente durante a trajetória escolar.

É, muitas vezes, devido aos conhecimentos prévios que os estudantes passam pelo que Bachelard (2005) denominou de obstáculos epistemológicos, que consistem em considerações iniciais tidas pelos estudantes – e também pelos professores – que geram dificuldades, demoras e erros no processo de conhecer. Todavia, são imprescindíveis para o aprendizado, o qual só acontece com a superação desses obstáculos.

Uma das medidas a serem tomadas para que possamos pensar em aulas de ciências que não se apoiem nos princípios da colonialidade – principalmente nas escolas indígenas – é a preocupação com a formação dos professores. Gil-Pérez e Carvalho (2011) propõem que para isso se faz necessária a mobilização de alguns saberes, tais quais: 1) a superação de visões simplistas; 2) a apropriação da disciplina ensinada; 3) uma indagação aos pressupostos do “senso comum”; 4) a possibilidade da aprendizagem de conceitos teóricos científicos; 5) uma análise ao “ensino tradicional”; 6) o preparo de atividades que corroborem para a aprendizagem efetiva; 7) a capacidade de orientar o trabalho dos estudantes; 8) o discernimento na hora de avaliar; e 9) uma formação que incentive a pesquisa.

Partindo do referencial de Gil-Pérez e Carvalho (2011) é possível assumir que a formação de professores não depende apenas da apropriação de conteúdos específicos, mas se pauta também na perspectiva pedagógica e em saberes experienciais. Um dos pontos que esses autores apresentam em comum com Tardif (2014) se relaciona à formação docente espontânea relativa ao tempo em que os professores foram estudantes e acabaram se adequando ao estilo de aula com o qual tiveram mais experiência, geralmente algo muito próximo à educação bancária de Freire (2013). Essa condição muitas vezes acaba se tornando um obstáculo epistemológico (BACHELARD; 2005) para os professores, os quais apresentam dificuldades no planejamento de aulas em que os estudantes sejam os sujeitos ativos da aprendizagem.

Com base no que foi exposto e no trabalho de Monte (2000), a educação escolar indígena se coloca como um direito adquirido pelos povos indígenas, os quais a cada dia mais podem se constituir como sujeitos políticos e conhecedores da sua história. A preparação dos professores indígenas deve levar em conta esses aspectos, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres na luta dos indígenas, habilitando-os para a docência em escolas específicas, bilíngues e interculturais.

As pesquisas denominadas Estado da arte

No contexto das pesquisas educacionais é oportuno traçar um perfil dos trabalhos que vêm sendo realizados no seu campo de estudo com o intuito de entender melhor as perspectivas, relações, lacunas, problematizações, caminhos metodológicos seguidos e referenciais teóricos adotados.

Quando se adentra sobre uma área, é comum que uma das primeiras etapas a serem realizadas seja esse mapeamento da literatura a fim, inclusive, de inspirar as questões de pesquisa a serem indagadas em seu estudo. Esse processo tem recebido diferentes nomeações que para Vosgerau e Romanowsky (2014) trazem diferentes métodos e objetivos e são nomeados como revisão de literatura, estado da arte, levantamento bibliográfico, revisão narrativa, revisão sistemática, entre outros. Neste texto nos debruçamos sobre a nomeação estado da arte, à qual caracteriza o caminho metodológico da nossa pesquisa.

O estado da arte é uma denominação comum no âmbito do contexto educacional e, como já destacado, tem grande relevância dentro de uma pesquisa. Isso porque possibilita investigar produções bibliográficas sob um olhar específico trazendo novas ideias, metodologias, temas e subtemas que têm demonstrado maior necessidade de discussão na literatura estudada (NORONHA; FERREIRA, 2000). Como destacam os autores Vosgerau e Romanowsky (2014), a pesquisa estado da arte possibilita:

Estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (VOSGERAU; ROMANOWSKY, 2014, p. 170-171).

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa estado da arte é comum selecionar uma fonte de pesquisa dos dados, podendo ser mais restrito como a listagem de alguns periódicos científicos e anais de um evento ou mais amplo como o portal de periódicos da Capes, o banco de teses e dissertações da Capes, entre outros, podendo ainda adotar mais de uma dessas fontes. Neste estudo lançaremos uma busca sobre a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD).

É importante ressaltar que uma pesquisa sobre o estado da arte não se restringe apenas ao estabelecimento das produções. É preciso detalhá-la frente às perspectivas, lacunas, enfoques adotados, desafios, dentre outras questões (VOSGERAU; ROMANOWSKY, 2014). Ao longo da análise dos dados, em uma pesquisa estado da arte, estabelecer categorias que organizem os dados e mostrem as facetas e possibilidades do estudo analisado torna-se significativamente oportuno (SOARES; MACIEL, 2000).

Caminho metodológico

O presente texto trata-se de uma pesquisa estado da arte que teve como campo de estudo a temática: Educação Indígena e a Formação Do-

cente no âmbito do Ensino de Ciências. Como fonte de dados foi utilizada a biblioteca digital de teses e dissertações brasileiras (BDTD). Para a pesquisa foi estipulado um período de busca entre os anos de 2000 e 2020. As produções foram investigadas a partir de quatro filtros compostos pelas palavras-chave: 1) ensino de ciências, formação, educação indígena; 2) indígena, formação docente, ensino de ciências; 3) indígena, formação docente e ciências da natureza; 4) formação de professores indígenas e ciências da natureza. Para a seleção dos trabalhos optou-se pela opção de busca em todos os campos da plataforma, ou seja, no título, no resumo, bem como no assunto.

Após a busca pelas palavras-chave, foram selecionados os trabalhos que possuíam algumas delas e os resumos foram lidos a fim de identificar quais estavam coerentes com a temática a ser estudada. Ou seja, os trabalhos deveriam problematizar a formação docente no contexto da educação indígena e o ensino de ciências. As teses e dissertações que tiveram seus resumos que atendiam ao critério destacado foram separadas e, posteriormente, uma leitura flutuante foi realizada em torno das produções selecionadas. Um enfoque foi dado ao resumo, aos resultados e discussão e ainda às considerações finais com o objetivo de compreender além das possibilidades da temática estudada, os desafios.

Após essa leitura flutuante, os dados foram analisados à luz do referencial que discorre sobre formação de professores e educação escolar indígena. Como se tratava de poucas produções, cada uma foi percorrida de forma individual a fim de trazer o maior número de detalhes e problematizações.

Nesse sentido, deu-se uma atenção ainda maior para questões como o número de produções de teses e dissertações sobre a temática, os anos e estados que tiveram maior publicação e os programas de pós-graduação envolvidos.

Achados da Pesquisa

A partir da construção dos dados foram encontradas apenas três produções que tinham sua discussão voltada para a formação de professores e a educação indígena no âmbito do Ensino de Ciências. Em nossas buscas foi possível notar que os trabalhos que relacionavam formação de professores e educação indígena eram escassos, todavia esse número se tornou ainda menor quando limitamos a busca ao contexto do Ensino de Ciências, mostrando, assim, uma grande lacuna de trabalhos em torno dessa problemática.

Apesar de um número pequeno de trabalhos encontrados em nossa busca, destacamos a relevância dos trabalhos, bem como da possibilidade de maior detalhamento e problematização das discussões sobre as produções.

No **Quadro 1** trazemos algumas informações em torno dos trabalhos encontrados. É possível notar que das pesquisas selecionadas, uma se trata de uma tese de doutorado e duas são dissertações. Notamos que os programas de pós-graduação das produções estão vinculados às regiões Nordeste, Norte e Sudeste, sendo que neste último caso, a pesquisa foi realizada na região Centro-Oeste do Brasil. Os trabalhos se referem aos anos de 2007, 2008 e 2018.

Quadro 1 – Sistematizações acerca dos trabalhos encontrados

Autoras	Ano de publicação	Região
Perrelli	2007	Sudeste, mas a pesquisa ocorreu no Centro-Oeste
Souza	2008	Nordeste
Santa Rosa	2018	Norte

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O primeiro trabalho encontrado, de Souza (2008), reflete uma pesquisa com quatro professoras indígenas do povo Xukuru do Ororubá, em Pernambuco. Dessas docentes, duas lecionavam para a 4ª série¹ do Ensino Fundamental, uma para a 5ª série, também do Ensino Fundamental, e outra para o 3º ano do Ensino Médio. Três dessas professoras atuavam na mesma escola, e uma da 4ª série era de uma escola diferente, mas ainda organizada através da sede escolar, que é a escola das três outras professoras. Uma delas apresentava nível superior de escolarização e duas estavam com a graduação em andamento.

Objetivando investigar como essas professoras relacionavam os conceitos científicos às expressões culturais de seu povo, a pesquisadora assistiu às aulas das docentes através da metodologia de observações simples e gravou vídeos dos momentos ocorridos em sala. Para isso, a autora analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e promoveu uma conversa com as professoras e as escolas, que escolheram os melhores momentos para que a autora participasse. O tema escolhido para a análise foi o de “Plantas Medicinais”, por ser um dos conteúdos propostos a serem trabalhados na escola, e por ser possível de distinguir os seus limiares científicos e culturais. As visões de Tardif e Freire são trazidas durante as discussões para corroborar com a argumentação acerca dos saberes docentes das educadoras.

1 - Na época em que a autora escreveu o trabalho (2008) as turmas do Ensino Fundamental ainda eram divididas em séries.

As plantas medicinais correspondem a qualquer tipo de vegetação que tem um fim medicinal, podendo apresentar a mesma eficácia dos fármacos. Muitos dos conhecimentos provenientes do uso das plantas medicinais foram construídos pelos povos tradicionais, e a etnoecologia prioriza, justamente, a apropriação desses saberes aliada aos conhecimentos científicos ou acadêmicos (SILVA, 2018). O tema das plantas medicinais seria o “tema dobradiça”, defendido por Freire (2013), que permite a contextualização dos conhecimentos curriculares aos saberes exteriores à escola.

Além disso, as obras de Freire se aproximam dessa pesquisa devido à luta pela defesa da educação popular, levando em conta, majoritariamente, a diversidade cultural. Nesse sentido, a preocupação acerca da discussão científica associada às tradições dos povos Xukuru mostra a percepção da escola integrada aos aspectos que a incluem socialmente, e considera os saberes provenientes dessa comunidade, como sugere Freire (2013).

Pela observação das aulas, dos vídeos e das transcrições, Souza (2008) verificou que a abordagem de todas as professoras preconiza os saberes relativos às vivências na aldeia Xukuru de Ororubá, muitas vezes ignorando as possibilidades de diálogo com os saberes científicos. Seria significativo, nesse caso, evidenciar questões relativas ao princípio ativo e à forma de atuação de cada planta, além dos procedimentos relacionados ao seu uso, como o tempo de tratamento, a quantidade que se utiliza para o preparo dos chás, banhos, garrafadas, lambedores...

Notou-se ainda que a formação inicial das docentes não contribuiu para que se embrenhassem em fomentar aspectos científicos durante suas práticas, estando a prática da docente do 3º ano mais coerente com uma abordagem integradora entre saberes indígenas e científicos, mas ainda com algumas restrições. Esse fato foi justificado pela pesquisadora pela confiança da docente de poder trabalhar com conceitos mais complexos – referentes aos efeitos das plantas (se são venenosas, abortivas...), à quantidade das doses, às variedades das espécies – tendo em vista a maturidade dos estudantes. Lembramos, ainda, que esse fato pode estar alicerçado pela formação da professora, que é graduada em Licenciatura em Biologia e também apresenta especialização na área.

Nesse sentido, salientamos a relevância da formação de professores com fim à preparação para a atuação em sala de aula, como ilustram os trabalhos de Silveira e Mortimer (2011), Valadares e Silveira Júnior (2016) e Valadares e Pernambuco (2018). Mais do que isso, é fundamental que esse preparo articule as questões culturais dos povos indígenas às áreas científicas, possibilitando um trabalho que seja de fato intercultural e não sobrepuje uma visão à outra.

Tardif (2014) lembra que, além dos saberes relativos à formação docente, há a subjetividade, que se submete às suas vivências pessoais, às

formas com que a docente lida com a turma e elabora os conhecimentos a serem estabelecidos, e às formas com que essa profissional se comunica no ambiente escolar. O trabalho de Souza (2008) destacou principalmente os dois últimos aspectos citados.

O enfoque à dinâmica da sala de aula é fundamental para o entendimento de como se dá o processo de construção de saberes, pensando principalmente na linguagem e nas formas de interação entre professores e estudantes, visto que esse olhar é imperativo à potencialidade do ensino e da aprendizagem. Para isso, Souza (2008) se apoiou sobre as duas dimensões do discurso, de Mortimer e Scott (2002), investigando as formas de comunicação entre professores e alunos que se classificam entre dialógica, de autoridade, interativa ou não interativa. Duas docentes adotaram uma abordagem dialógica e interativa, uma delas não conseguiu trazer esses aspectos tão veementemente ainda que estivesse realizando uma atividade de apresentação de trabalhos, e outra professora se aproximou até de uma comunicação autoritária, visto que a maior parte de sua aula demandou explicações a partir de seus conhecimentos, sem muitas problematizações junto aos estudantes.

Uma parte da pesquisa também se preocupou em observar a participação da comunidade indígena no contexto escolar. Com isso, concluiu-se que as famílias das aldeias Xukuru são bastante interessadas pelas práticas educacionais, validando os saberes docentes, o que se justifica pela motivação política dos povos Xukuru de Ororubá. Constatou-se ainda que os conteúdos abordados pelas professoras correspondem ao que é proposto pelo PPP da escola e pelo RCNEI, mesmo que privilegiem a cultura indígena à ciência quando a ideia seria uma interpelação de ambas as perspectivas para uma escola efetivamente engajada com a pluriculturalidade.

A fundamentalidade de uma formação coerente aos professores indígenas também é reiterada na dissertação de Santa Rosa (2018), o segundo trabalho encontrado em nossa pesquisa. Pensa-se, nesse caso, nas especificidades que devem ser consideradas para que a formação dos professores indígenas esteja em consonância com a realidade escolar que se coloca, tendo em vista a pluriculturalidade entre as etnias e os povos indígenas. Dessa forma, cada escola indígena apresenta a sua própria característica e deve estar preparada para enaltecer as formas de vida de seu povo. Nesse sentido, um dos referenciais adotados no trabalho da autora é o de Fleuri (2003), que constata que é coerente a aspiração por escolas indígenas bilíngues (em comunidades que não têm o português como língua única) e interculturais e a preparação de professores que tenham condições de estabelecer as relações necessárias para o funcionamento dessas instituições.

Uma das justificativas trazidas para a ocorrência da pesquisa de Santa Rosa (2018) se relaciona a uma busca de dados na literatura por artigos,

teses e dissertações que evidenciem o tema, no período de 2002 a 2017. No que se refere aos trabalhos focados nas ciências da natureza, a autora relata ter encontrado apenas dois trabalhos: um artigo e uma dissertação. O recorte temporal desta dissertação está englobado pelo período estabelecido para a escrita desse capítulo de livro e por isso se esperava que pudéssemos tecer visões acerca dos mesmos trabalhos. Contudo, nenhum dos trabalhos contemplados no presente capítulo de livro foi considerado pela autora – possivelmente devido a uma diferenciação nos filtros de busca utilizados, que não foram expostos na dissertação – ao mesmo tempo em que a dissertação trazida por Santa Rosa (2018) nos pareceu distante do recorte temático da formação de professores. Ainda assim, essa pesquisa converge com o trabalho da autora no que condiz ao baixo número de publicações voltadas à formação de professores indígenas no contexto das ciências da natureza.

Debruçando-se mais sobre o trabalho de Santa Rosa (2018), a autora se dedica a uma análise profunda dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de cinco graduações da região Norte voltadas à formação de professores indígenas com ênfase na área de ciências da natureza. Esses cursos apresentam carga horária total entre 3075 horas, até 4200 horas, e se dividem em aulas na universidade e desenvolvimento de atividades nas comunidades indígenas. Além da avaliação dos PPC, foram entrevistados cinco especialistas em educação escolar indígena, sendo quatro deles representantes de etnias indígenas.

O estudo dos PPC dos cursos analisados na pesquisa de Santa Rosa (2018) mostrou que seus objetivos correspondem ao princípio das DCN/FPI, pois pretendem promover reflexões acerca dos PPPs das escolas indígenas a fim de discutir os aspectos políticos, culturais, territoriais, entre outros, da comunidade em que a escola se localiza, bem como adotar práticas escolares que valorizem as formas de vida desta comunidade local.

Além disso, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) se preocupam com a garantia de que os cursos de formação de professores estimulem a integração política desses docentes na luta pelos direitos dos indígenas e fomentem a visão crítica desses profissionais no sentido de visualizarem a potencialidade do emprego de atividades interculturais. Essa visão é defendida também pelos especialistas entrevistados, os quais compreendem que os conhecimentos científicos podem ser úteis ao aprendizado dos indígenas a favor de novas formas de produção e de proteção ambiental, por exemplo, ao mesmo tempo em que atendem às suas expectativas de participação nas universidades para melhor compreenderem seus direitos e deveres e sua história. Com relação aos cursos de graduação analisados no estudo, vê-se que seus princípios se aproximam dessa visão.

Considerando os saberes docentes atribuídos por Gil-Pérez e Carvalho (2011) e, ainda, o que está proposto pelos PPC e especialistas em educação escolar indígena, Santa Rosa (2018) elencou saberes que se fazem primordiais de serem contemplados pelos cursos de formação de professores indígenas, tais quais: saberes políticos, saberes de conteúdo e diálogo entre saberes.

A partir do estabelecimento desses saberes, a pesquisadora notou que os cursos trazem a visão política para a centralidade do debate, apesar de a limitarem ao currículo que pensa na formação geral, e não na formação específica em ciências da natureza. Assim, vê-se que a ciência ainda é vista como universal, neutra e apolítica. Com base nisso, Lopes (2014) destaca a relevância de formar indígenas cientificamente alfabetizados que tenham condição de construir uma sociedade mais justa através dos conhecimentos científicos, os quais devem ser disponibilizados a todos os cidadãos, assumindo e respeitando as suas trajetórias e crenças.

Outro aspecto importante é evidenciado e discutido no trabalho de Santa Rosa (2018): os saberes de conteúdos, especificamente relativos às ciências da natureza, trazidos pelos cursos de formação de professores indígenas, os quais enfatizam prioritariamente o ensino de biologia, gerando entraves ao ensino da química e física desses professores. Este não é um aspecto isolado dos cursos de formação de professores indígenas, mas de todo o processo de ensino de ciências no Brasil, como defendem um dos especialistas entrevistados e também Melo, Campos e Almeida (2015).

Além dos saberes de conteúdos na formação de professores indígenas é significativa a ênfase à interculturalidade que compreende o diálogo entre saberes, elencados por Santa Rosa (2018). Em contrapartida, a análise dos PPC mostra que alguns cursos não deixam clara uma proposta de relação entre os saberes científicos e indígenas, sendo que dois deles trazem a ementa da área das ciências da natureza com os assuntos normalmente trabalhados, sem aludir às possíveis abordagens interculturais. Outros dois cursos analisados na pesquisa já apresentam disciplinas mais contextualizadas à realidade indígena, como a de “qualidade de vida” e o último curso investigado parece o mais coerente com relação à proposta de interculturalidade, trazendo “práticas de pesquisa em educação escolar indígena” como uma de suas disciplinas. Essa constatação demonstra que muito já se conquistou no âmbito das lutas sociais indígenas e seus direitos a uma educação voltada às suas necessidades e crenças, no entanto, muito ainda se precisa fazer para que essa educação cumpra de fato com seus objetivos (BANIWA, 2013).

Em uma narrativa quase poética, Perrelli (2007) descreve, na única tese encontrada em nossa pesquisa na literatura, o seu percurso enquanto

professora formadora de docentes Kaiowá e Guarani. Durante sua escrita demasiadamente questionadora e reflexiva, a autora justifica a sua escolha por ser seu próprio objeto de estudo a partir do referencial de Larrosa (2017). Neste aporte, Larrosa defende um olhar sem expectativas para a formação que faz sentido quando proporciona um processo de transformação, pensando que esta é uma experiência, uma leitura ou uma viagem aberta, individual e incerta sem ser possível identificar o destino e, até mesmo, se será possível concluir o caminho. Através dessas considerações, Perrelli (2007) se vê incentivada a discorrer sua tese como uma experiência autoformadora, estabelecendo uma possibilidade de compreender a si e aos indígenas Kaiowá e Guarani, bem como as formas de relação adotadas em seu convívio com eles.

A fim de explicar sua relação com o ensino de ciências ao povo Kaiowá e Guarani, a autora versa com o conceito de projeto de herança, de Bourdieu (2007), o qual explica as tomadas de decisões das pessoas a partir dos intuítos de seus pais, cujos anseios acerca do futuro dos filhos compreendem a superação de dificuldades por eles enfrentadas. Dessa forma, a autora conta que seus pais sempre a incentivaram a estudar a fim de libertá-la da condição deles, de costureira ou funcionário de fábrica. Esse projeto de herança foi seguido pela autora que, assim como Bourdieu, aceita que só foi possível porque o projeto de herança traçado pelos pais coincidia com o seu.

Atualmente, “colhendo os frutos” dessa experiência, a pesquisadora compreende que sua atuação como professora também se incumbe na formação de projetos de herança aos seus estudantes, manifestando sua confiança de que a educação se coloca como uma possibilidade de minimização das desigualdades sociais. Essa visão se estende aos professores indígenas, os quais podem vencer barreiras de exclusão e marginalização através da formação de escolas indígenas capacitadas e de qualidade.

Ao descrever os povos Kaiowá e Guarani, Perrelli (2007) toma todo o cuidado em evidenciar que esse relato parte de sujeitos não indígenas (ela e alguns de seus referenciais), o que culminará em um relato que não aborda as questões que seriam expostas no caso em que um indígena desses povos estivesse se caracterizando. Ainda assim, considera significativo evidenciar aspectos acerca das pessoas com quem atuou. Da mesma forma que a autora, reconhecemos que não poderemos enfatizar os atributos necessários para de fato descrever esses povos, por não sermos pertencentes à etnia e ainda pelo pequeno espaço concedido a esse feito. Nos limitaremos, no entanto, a ressaltar os pormenores que consideramos indispensáveis para um entendimento do trabalho de Perrelli (2007).

Os Guarani são falantes da língua guarani e não compõem grupos homogêneos. Isso se deve ao seu isolamento em subgrupos, ao processo

de colonização jesuítica, às ocupações em vista à extração e também à sua dispersão para o litoral. Os Kaiowá se referem a um desses grupos, localizando-se em maior parte no Mato Grosso do Sul, em 26 áreas distintas, sendo oito reservas. Tradicionalmente, os Kaiowá se organizavam em áreas extensas, de características específicas (*tekoha*²) onde formavam suas aldeias. Atualmente esses povos se concentram em uma área descontínua de aproximadamente 40 mil hectares. Essa perda de território não causa prejuízo apenas de ordem econômica, mas interfere nas formas de vida desses povos, com relação a sua espiritualidade e crença nos espíritos das matas, por exemplo. Uma forma de resistência desse povo é a conservação da sua língua e a defesa das escolas indígenas que servem também como uma forma de tornar os Kaiowá conscientes de sua história e de seu dever quanto às lutas sociais (PERRELLI, 2007).

Por essa perspectiva surgiu o Projeto Ara Verá, em 1999, como uma associação entre o Povo Kaiowá e Guarani e algumas instituições do Mato Grosso do Sul, entre elas a Universidade Católica Dom Bosco, onde a autora do trabalho lecionava para o curso de Biologia. O projeto intencionava a formação de indígenas Kaiowá e Guarani no Curso Normal em Nível Médio, que os habilitaria como professores do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. É por esse projeto que a autora se engaja com as causas dos Kaiowá e Guarani. Com o projeto já em andamento, ela empreende uma visita a uma das aldeias e, mais tarde, se associa como professora de ciências da natureza, em substituição a um dos professores.

Nessa trajetória, a pesquisadora vê as suas noções de ciência confrontadas pelos saberes tradicionais indígenas ao mesmo tempo em que busca formas de compreender possibilidades de relações interculturais entre as crenças Kaiowá e Guarani e a ciência. Para isso, é fundamental conhecer a visão de mundo dos estudantes.

Então, com a primeira turma de estudantes indígenas, a professora busca conhecer, através de conversas pessoais e questionamentos simples em momentos extraclasse, como seus estudantes visualizam a ciência. Com a segunda turma, com a qual há mais tempo e experiência para a preparação de uma atividade mais elaborada, ela além de estabelecer tais pressupostos, consegue indagar seus estudantes acerca de uma possível relação entre a ciência e as tradições indígenas. Com essa turma, os questionamentos são feitos através de uma atividade desenvolvida durante as aulas. Sua conclusão é de que a representação da ciência pelos Kaiowá e Guarani não se diferencia do que se tem para os povos não indígenas: em

2 - Cada *tekoha* era delimitada por acidentes geográficos, permitindo o desenvolvimento da agricultura e do abastecimento de água, principalmente. Era nesses espaços que os Kaiowá podiam reproduzir o *ñandereko*. Resumidamente, *ñandereko* representa o modo de viver do povo Kaiowá, sua política, cultura, hábitos e costumes.

geral, pensa-se na ciência universal que busca respostas absolutas e é feita pelos homens brancos e intelectuais. Gil-Pérez e colaboradores (2001) defendem que, para evitar essa deturpação da ciência, é primordial que o próprio professor consiga se desvincular dessa imagem, inclusive os professores indígenas, os quais devem saber diferenciar e comparar os aspectos científicos dos tradicionais indígenas.

Para comparar as visões referentes à ciência do branco e a “ciência do índio”, Perrelli (2007) organizou um quadro em que é possível verificar as semelhanças e diferenças desses dois modos de interpretação. Assim, vê-se que os Kaiowá e Guarani acreditam que ambas são atividades humanas executadas por especialistas no coletivo. Ademais, o seu progresso necessita de pesquisa aprofundada e complexa, métodos próprios que objetivam atingir a verdade, sendo o conhecimento de maior valor na comunidade em que são desenvolvidas, além de serem influenciadas pelos interesses de quem as produz. No entanto, a ciência do índio e a do branco se diferem porque, na visão dos indígenas, na ciência do índio o especialista (anciãos e caciques) detém todo o conhecimento e os problemas são resolvidos em um curto espaço de tempo, o que não acontece com a ciência do branco. Em contrapartida, essa última requer recursos financeiros, tecnologia, equipamentos sofisticados, recebe críticas e é totalmente guiada pela razão, ao contrário da ciência dos índios.

Considerando a realidade dos Kaiowá e Guarani e suas visões acerca da ciência, Perrelli (2007) as designou como obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2005) dos estudantes. Dessa forma, a alternativa seria encontrar um meio para que esses obstáculos fossem superados a fim de proporcionar aos estudantes indígenas, através de abordagens interculturais, um conhecimento da ciência ocidental sem intencionar que fosse interpretada por um viés supremacista.

Essas questões nortearam toda a tese da autora e não foram totalmente respondidas, tendo em vista a sua posição de que a formação docente nunca se encerra, é na verdade sempre aprimorada no decorrer da prática. Assim, a conversa com os estudantes, a tentativa de entendimento do seu ponto de vista e a noção de que nenhum saber se sobrepõe a outro se mostram imprescindíveis nessa caminhada.

Considerações finais

O desenvolvimento de legislações que sugerem o direito de escolas diferenciadas, bilíngues e interculturais aos indígenas, mostra que estamos no caminho certo no sentido de luta pelos direitos desses povos. Esta é uma demanda advinda dos próprios indígenas, que consideram que a es-

cola seja uma possibilidade de manutenção de suas culturas, além de uma relação com as formas de vida dos não indígenas.

Partindo desse pressuposto, a formação de professores indígenas deve ser coerente a esses fins, possibilitando aos docentes o conhecimento de seus direitos e da sua responsabilidade frente às lutas de seu povo. Além disso, o processo formativo dos professores indígenas da área de ciências da natureza, foco desse trabalho e objetivo de discussão devido aos princípios de colonialidade que se impõem nesse contexto, deve acontecer tendo em vista sempre a interculturalidade, explicitando em nível de igual relevância os aspectos científicos e tradicionais indígenas. Dessa forma, pode-se superar o enaltecimento de uma única identidade para a valorização das relações de alteridade.

A partir dos trabalhos analisados neste estudo, notamos a importância de abordagem de temas que permitam a relação entre os saberes científicos e os saberes indígenas, como o tema de Plantas Medicinais, explorado no trabalho de Souza (2008). E ainda, a dificuldade de relação entre esses dois saberes de forma que um não sobreponha o outro. Neste viés, observamos também que os cursos de formação de professores da área de ciências da natureza precisam ter a relação entre os saberes indígenas e científicos como uma de suas metas, algo que foi descrito como um impasse no trabalho de Souza (2008).

Atentamos ainda em torno da formação de professores voltada às ciências da natureza para a dificuldade de algumas licenciaturas indígenas de promover a apropriação intercultural em sua prática, como argumenta a dissertação de Santa Rosa (2018). Algo, portanto, que pode e deve ser trabalhado em futuras pesquisas.

Nesse caminho, ressaltamos o trabalho de Perrelli (2007) que mostrou os entraves entre suas próprias crenças na ciência ocidental e os valores tradicionais indígenas, enaltecendo uma preocupação com a visão docente acerca da ciência e de como ela está estabelecida em sua prática. A fim de desmistificar essas visões errôneas sobre a ciência, a autora pesquisou as diferenças entre as ciências dos brancos e as indígenas, percebendo que as diferenças entre elas podem ser obstáculos epistemológicos, fazendo-se necessária a busca por conceitos integridades entre ambos os conhecimentos.

Tendo em vista as pesquisas discutidas, mostra-se latente o pensar sobre os saberes docentes mobilizados pelos professores indígenas, sobretudo na relação intercultural que necessitam fazer entre os saberes escolares e indígenas. É indiscutível a relevância de que os discentes, futuros professores, conheçam os conceitos científicos, bem como as tradições da comunidade indígena. Entretanto, a formação desses professores voltada

à luta por seus direitos e a mobilização também de saberes políticos, culturais, sociais, fazem-se ainda mais contundentes. Assim, os professores indígenas tornam-se grandes líderes políticos em suas comunidades.

Os três trabalhos abordados mostram diferentes realidades com relação à educação escolar indígena, nos fazendo pensar nas variadas dinâmicas que a interceptam. O baixo número de publicações no campo de formação de professores indígenas e a consciência de que ainda há muito a ser feito para que se chegue a uma proposta de educação intercultural nesse contexto nos mostram uma lacuna nas pesquisas que envolvem a temática. Dessa forma, temos a educação escolar indígena e a formação de professores como uma área com grande potencial de estudo, principalmente no que tange ao campo das ciências da natureza.

Referências

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 1. ed. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 316 p.
- BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 36, 2013, Goiânia. **Trabalhos encomendados**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Indígena**. Portal do Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 229-237.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL-PÉREZ *et. al.* Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, E. T. Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi. **Química Nova na Escola**, vol. 37, n. 4, p. 249-256, nov. 2015.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 103-129, abr. 2004.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 230 p.

MELO, M. G. de A.; CAMPOS, J. S.; ALMEIDA, W. dos S. Dificuldades enfrentadas por Professores de Ciências para ensinar Física no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 4, p. 241-251, 2015.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 7-29, dez., 2000.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

MUNSBURG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; SILVA, G. F. da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, v. 16, n. 2, p. 593-614, dez., 2019.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PERRELLI, M. A. de S. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá e Guarani**. 306 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2007.

- SANTA ROSA, S. C. **A formação de professores indígenas em Ciências da Natureza, na região Norte do Brasil: algumas reflexões.** 108 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- SILVA, A. S. S. da. **Etnoconhecimento sobre plantas medicinais e inter-relações com o meio ambiente na comunidade do Catu, Canguaretama (RN, Brasil).** 82 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- SILVEIRA, K. P.; MORTIMER, E. F. Tradição Maxakali e Conhecimento Científico: Diferentes Perspectivas para o Conceito de Transformação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, 2011.
- SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização.** Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso: 4 jun. 2020.
- SOUZA, S. M. F. de. **Saberes docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá.** 122 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALADARES, J. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 4, p. 819-835, 2018.
- VALADARES, J. M.; SILVEIRA JÚNIOR, C. da. Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG). **Ciência & Educação**, v. 22, n. 2, p. 541-553, 2016.
- VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Sobre os autores

Adriana Mota Ivo Martins

Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMBH). Mestrado em Educação e Docência pela UFMG, integra os grupos de pesquisa Didaktikè (UFMG) e LapenSI (UFMG).

E-mail: adrianamotaivomartins@gmail.com

Alvaro Cesar Cagnin Barra

Licenciando em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Técnico em Análises Químicas pelo Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP-UFRJ) e bolsista de iniciação científica na área de Inorgânica na UFJF.

E-mail: alvaro_cagnin@hotmail.com

Ana Carolina Araújo da Silva

Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorado em Educação pela UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP-UFJF).

E-mail: anacarolina.silva@ufjf.edu.br

Ana Paula Braz Maletta

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - BH). Doutorado em Educação pela PUC/MG. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG-BH e atua no Programa de Pós-Graduação "Educação e Formação Humana" (PPGE/FaE/UEMG). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (NEPEL) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Conhecimento e Educação (COED) da FaE.

E-mail: ana.maletta@uemg.br

Bruna de Paula Rezende

Licencianda em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Técnica em Química pelo Colégio Pio XII de Juiz de Fora e bolsista de iniciação científica na área de Educação Química pela UFJF.

E-mail: rezendebruna@outlook.com

Carmem Lucia Eiterer

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (MG). Doutorado em Educação pela USP, Pós-doutorado pela UFRJ, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social.

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Carolina V. Espinoza Cancino

Professora de História e Ciências Sociais no Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso. Especialista em Coexistência Escolar e em Educação em Direitos Humanos, integra o Centro de Estudios Eduardo de la Barra.

E-mail: carolina.espinoza@eduardodelabarra.cl

Cláudia Starling

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Educação, pela UFMG e Pós-doutorado pela UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação Promestre (Mestrado Profissional em Educação), na linha Didática e Docência e integra os grupos de pesquisa Didaktikè, LapenSi e Gestrado.

E-mail: claudiastarling@ufmg.br

David B. Wandera

Professor no College of New Jersey (TCNJ), EUA. Doutorado em Educação pela The Ohio State University (Columbus - EUA). Atua no Departamento de Educação Especial, Linguagem e Letramento na Escola de Educação no Departamento de Educação Especial, Linguagem e Letramento e é membro de várias associações no Middlebury College, Bread Loaf Teacher Network (BLTN).

E-mail: bwire.1@buckeyemail.osu.edu

Débora Cristina Leão Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Graduada em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário UNA. Atua como Auxiliar Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Betim/MG. Desenvolve pesquisas e projetos voltados para formação de docentes da Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: dleao.leao@gmail.com

Douglas Tomácio

Professor formador e coordenador do Núcleo de Integração e Práticas do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibitaré em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Mestre em Educação. Atua como professor na especialização em Direitos Humanos e Cidadania, do Instituto DH – Pesquisa, Promoção e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania.

E-mail: dtlmeduc@gmail.com

Eduarda Boing Pinheiro

Licencianda em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau. Atua como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC) na área de Educação Química.

E-mail: eduardaboingpinheiro@gmail.com

Fabiana Andreata Raymundo

Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Contagem. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibitaré. Desenvolve pesquisas na área da Formação Docente, Alfabetização e Letramento, Representações Sociais e Relações de Gênero.

E-mail: fandreatar@gmail.com

Fernanda Luiza de Faria

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau. Doutorado em Educação Química. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares e integra o Núcleo de Estudos em História da Ciência e o grupo de Pesquisa Co(m)textos, pela UFJF.

E-mail: fernanda.faria@ufsc.br

Gilberto Ferreira da Silva

Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS. Doutorado em Educação pela UFRGS, Pós-doutorado pela Universitat de Barcelona (UB), Espanha. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação, coordenador da Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI).

E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

Jáima Pinheiro de Oliveira

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Integra o grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen).

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

José Cosme Drumond

Professor na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), desde 1990. Doutor em Educação pela UFMG. Na UEMG foi Coordenador do curso de Pedagogia, Diretor de Faculdade de Educação, Chefe do Departamento de Administração Educacional e Coordenador do Centro de Pesquisa.

E-mail: jose.cosme@uemg.br

Ludmila Salomão Venâncio

Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité, e professora formadora do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UAB/UEMG, Unidade Ibirité. Doutorado em Ciência da Informação pela UFMG.

E-mail: ludmila.salomao@uemg.br

Luisa Teixeira Andrade

Professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. Doutorado em Educação pela UFMG e pela University of California, Santa Bárbara (UCSB). Atua no grupo Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação (UEMG) e no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh) da UFMG.

E-mail: luisa.pinho@uemg.br

Maria Cristina Müller

Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná. Doutorado em Filosofia pela UFSCar, Pós-doutorado em Filosofia pela UFG. Membro do GT Filosofia Política Contemporânea da ANPOF e da Academia de Letras, Ciências e Artes de Londrina.

E-mail: cristinamuller@uel.br

Maria Gorete Neto

Professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Pós-doutorado pela University of Texas (UT), at Austin, Estados Unidos. Atua no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da (FaE/UFMG). Integra o corpo docente do Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas.

E-mail: mariagorete.neto@gmail.com

Nair Aparecida Rodrigues Pires

Professora aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorado em Educação pela UFMG, Pós-doutorado pela Université Laval (Quebec/Canadá), atua como professora colaboradora da UFMG no Promestre (Mestrado Profissional em Educação), na linha Didática e Docência, integra os grupos de pesquisa Didaktikè (UFMG) e Forprofi (UFOP).

E-mail: nair.pires@yahoo.com.br

Neide Elisa Portes dos Santos

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - BH). Doutorado em Educação pela UFMG. Atualmente é subchefe do Departamento de Administração Faculdade de Educação da UEMG, coordenadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação, Trabalho Docente e Discorso de Pedagógico e atuou como subcoordenadora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG.

E-mail: neide.santos@uemg.br

Reginaldo Ramos dos Santos

Professor no Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru, do povo Pataxó Hãhãhãe, Licenciado em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, habilitação Ciências da Vida e da Natureza, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: regicacique@gmail.com

Rodrigo dos Santos Crepalde

Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutor em Educação, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFTM e integra o grupo de pesquisa Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo.

E-mail: rodrigo.crepalde@uftm.edu.br

Seán Bracken

Professor do Instituto de Educação da Universidade de Worcester, Reino Unido. Doutorado em Educação pela Universidade de Leicester, Reino Unido. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Necessidades Educacionais Especiais, National Award (SENCO).

E-mail: s.bracken@worc.ac.uk

Silvania Lúcia Chaves Assis

Mestranda em Educação, pela Universidade La Salle, Canoas (RS), na linha de pesquisa Formação de professores. Atuou como Diretora e Coordenadora Pedagógica na Educação Básica, Consultora Pedagógica de Rede de Ensino e integra o grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI).

E-mail: silchaves502@gmail.com

Tânia Halley Oliveira Pinto

Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Mestre em Educação e Doutoranda em Educação UFMG, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM e integra o grupo de pesquisa Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo.

E-mail: tania.halley@uftm.edu.br

Tawani Mara de Sousa Paiva

Professora de História na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Mestrado em Educação pela UFMG.

E-mail: tawanimsp@gmail.com

Thatiane Santos Ruas

Professorada Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité. Doutoranda em Educação pela PUC/MG. Atua como Coordenadora do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância da UAB (UEMG), Unidade Ibirité. Integra o grupo de pesquisa Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP-CEFET/MG).

E-mail: thatiane.ruas@uemg.br

Verônica Klepka

Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFTM e integra o grupo de pesquisa Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo.

E-mail: veronica.klepka@uftm.edu.br

Víctor M. Figueroa Farfán

Professor de História e Geografia no Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, Chile, e na Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar, Chile. Doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integra o Centro de Estudios Eduardo de la Barra, Chile.

E-mail: victor.figueroa@eduardodelabarra.cl

Este livro, intitulado, *Processos educativos em contextos diversos: interrogando a formação*, apresenta uma proposta de reflexão sobre um tema que tem trazido profundos desafios decorrentes dos atuais cenários econômico, político e social em que o País se insere: a formação de professores. Nesse sentido, objetiva interrogar a formação docente considerando a diversidade de contextos educativos nos quais o professor atua, problematizando, tanto os campos disciplinares, quanto a educação em um sentido mais amplo: Qual formação desejamos e por qual lutamos?

Cada capítulo, tendo expresso em seu título a palavra formação, objetiva apresentar uma riqueza e uma diversidade de olhares de cada um dos autores e autoras, que se mobilizam na luta pelo direito à formação de professores, indagando: Qual formação queremos? É possível alcançar a formação almejada? Que desafios temos que enfrentar para alcançá-la? Enquanto isso... continuamos interrogando a formação docente em suas diferentes dimensões: das políticas educacionais; das proposições curriculares e das práticas educativas.

A leitura deste livro se faz necessária, pois registra pontos de vista de caráter histórico para a formação docente, não restringida à aquisição de um rol de competências e habilidades pré-concebidas.

As organizadoras



DE CASTRO

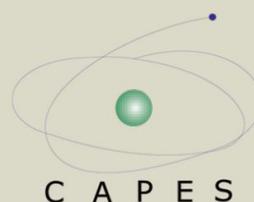


9 786558 542254

**UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**



Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado em Educação



C A P E S