



EDU CA ÇÃO

**contextos e
apropriações**

**Andréa Kochhann
Gislene Lisboa de Oliveira
Maria Eneida da Silva
Vinícius Fagundes
(Organizadores)**



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão (Universidade Fernando Pessoa. PT)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Andréa Kochhann
Gislene Lisboa de Oliveira
Maria Eneida da Silva
Vinícius Fagundes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO

contextos e apropriações

Goiânia – GO
Kelps, 2021

Copyright © 2021 by Andréa Kochhann

EDITORA KELPS

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

REVISÃO

Regina Mesquita

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Victor Marques

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294

E24 Educação: contextos e apropriações. / Andréa Kochhann, Gislene Lisboa de Oliveira, Maria Eneida da Silva, Vinícius Fagundes (orgs.). – Goiânia: Kelps, 2021.

204 p.

ISBN: 978-65-84533-51-6 (impresso)

ISBN: 978-65-84533-49-3 (E-book)

1. Produção Acadêmica. 2. Pedagogo. 3. Educação. I. Título.

CDU: 376

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2021



Aos trabalhadores e trabalhadoras da educação
que precisam, mais que nunca, defender a
educação pública, de gestão pública para incluir
verdadeiramente as minorias desse país.

“Se quisermos que o homem aja e seja reconhecido como sujeito,

Se quisermos que ele tenha consciência de seu poder de transformar a natureza e responder aos desafios por ela apresentados,

Se quisermos que ele estabeleça com os outros homens – e com Deus – relações de reciprocidade,

Se quisermos que ele seja, por meio de seus atos, criador de cultura,

Se quisermos realmente que ele esteja inserido no processo histórico: que ele, então, ‘descruzando os braços, renuncie à expectativa e exija a ingerência’,

Se quisermos, em outras palavras, que ele faça história, em vez de ser levado por ela, e – sobretudo – tenha uma participação ativa e criativa nos períodos de transição (períodos particularmente importantes, pois exigem opções fundamentais, escolhas vitais para o homem),

Se for isso que queremos, é indispensável preparar o homem para tanto, mediante uma **educação autêntica: uma educação que liberta, não uma educação que molda, domestica, subjuga.**

Isso obriga que se revejam completamente os sistemas tradicionais de educação, seus programas e métodos. **O homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”.**

Freire (2016, p. 75, grifos nossos)^[1].

1 FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

Sumário

9 Prefácio

Andréia Nunes Militão

14 Apresentação

Andréa Kochhann

Gislene Lisboa de Oliveira

Maria Eneida da Silva

Vinícius Fagundes

19 A formação de professores pelo trabalho como pôr teleológico da práxis segundo Gramsci

Miro Souza de Almeida

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

40 Estágio supervisionado e currículo na formação inicial de professores

Maria Vitória da Silva Lima

Rhebeca Oliveira Mendonça

Enilda Rodrigues de Almeida Bueno

55 Estágio docente na formação *stricto sensu*: implicações e reflexões

Aline Almeida

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

67 Formação e atuação do pedagogo: contexto e apropriação do espaço escolar e não-escolar

Jordanna Nunes Souza

Andréa Kochhann

89 Direito à educação e formação docente: pedagogia hospitalar e os meios tecnológicos para o ensino de crianças em contextos extraescolares

Eleno Marques de Araújo

Bianca Moreira Pires da Cruz

Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva

- 107 A educação escolar e suas contribuições para a promoção do desenvolvimento mental e intelectual dos alunos**
Eude de Sousa Campos
Mara Rúbia Magalhães
Palmira Bernardino de Oliveira Pereira
- 125 Práticas corporais brincantes e memórias de professoras de crianças:** uma proposta de investigação qualitativa
Evandro Salvador Alves de Oliveira
Mônica Caldas Ehrenberg
- 140 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) e sua importância no processo educativo**
Camilla Alexandre da Silva
Marcia Carvalho Feitosa
Gislene Lisboa de Oliveira
Valeria Soares de Lima
- 156 Curricularização das atividades de extensão universitária:** contextos e apropriações na Uncisal
Andréa Kochhann
Erika Henriques de Araújo Alves da Silva
Joceline Costa de Almeida
Maria Margareth Ferreira Tavares
- 172 O ciclo de vida profissional de professores de Luziânia, Goiás:** algumas análises do perfil docente
Raiany Soares de Souza
Maria Eneida da Silva
- 186 A transição política e democrática:** uma lente sobre o caso de Angola
Leopolde Fernandes de Deus Mahapi

PREFÁCIO

Andréia Nunes Militão
(UEMS/UFMG)

Aporto-me na perspectiva freiriana, que coaduna: “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1982, p. 12). O faço para asseverar que a coletânea intitulada **Educação: contextos e apropriação** reúne pesquisas/pesquisadores com capacidade analítica que ultrapassa a dimensão de “consumir ideias” e alcança o processo “criá-las e recriá-las”.

Enfatizo que estudar, pesquisar, produzir e divulgar conhecimento, notadamente, no tempo presente, marcado por intensos ataques à ciência e, por extensão, à universidade e aos pesquisadores, não constitui tarefa simples. O cenário atual, marcado por uma agenda regressiva no âmbito das políticas sociais, provoca rebatimentos profundos no campo educacional. Portanto, a chegada desta coletânea configura-se como um ato de resistência.

Recorro mais uma vez a Freire (2000) para indicar que o ato de ler e de estudar e, por conseguinte, de produzir conhecimento, configuram-se como espaços de resistência. A este respeito, Freire (2000, p. 144) explicita: “Escrever e ler fazem

parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei esse gosto a serviço de um certo desenho de sociedade [...]. O fundamental neste gosto de que falo é saber a favor de quê e de quem ele se exerce”.

Dentre as várias possibilidades que a obra aqui em questão permite para a elaboração de seu prefácio, elejo uma dimensão pouco tratada nas análises de textos. Opto por olhar para as referências bibliográficas de cada um dos capítulos a fim de afirmar, uma vez mais, a potência desta coletânea. Tendo Paulo Freire como autor de referência, entendo que “Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta” (FREIRE, 1982, p. 9).

Portanto, o próprio texto presente na bibliografia de cada capítulo permite ao/à leitor/a embrenhar-se na temática escolhida para além do capítulo lido/estudado. Possibilita, assim, o seu adensamento. Cabe destacar que “Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. [...] Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca” (FREIRE, 1982, p. 11).

A análise e o diálogo com a obra *Educação: contextos e apropriação* permitem captar as tendências teórico-políticas que vêm orientando as reflexões sobre as temáticas analisadas, que perpassam pela formação de professores, curricularização, profissão docente, estágio curricular e contemplam, ainda, uma análise sobre a democracia em Angola. A bibliografia utilizada nos capítulos, por sua vez, expressa uma diversidade de concepções,

opções teóricas e perspectivas epistemológicas, permitindo dialogar não somente com os autores que lhes referenciam, mas com toda uma produção científica.

Considerando os 11 capítulos que compõem a coletânea, identifiquei 153 obras citadas, das quais apenas oito são retomadas em mais de um capítulo, totalizando 26 citações, quase 17% de todas as obras mencionadas diretamente no livro. Desconsiderando aqueles que são autores e coautores e dialogam com sua própria produção, há sete autores que podem ser denominados como autores de referência. Nesta condição, Adolfo Sánchez Vásquez^[1] (VASQUEZ, 1968a; 1968b) trata da práxis como referencial teórico; Carlos Nelson Coutinho^[2] (COUTINHO, 1994; 1999; COUTINHO; TEIXEIRA, 2003) faz reflexões sobre a obra de Gramsci e sua contribuição para a compreensão da cidadania, democracia e educação; na mesma perspectiva, Carlos Rodrigues Brandão^[3] (BRANDÃO, 2003) contribui com ponderações sobre educação e projeto societário; Dermeval Saviani^[4] (SAVIANI, 1983; 2000; 2007) discorre sobre a pedagogia em densa reflexão sobre seu desenvolvimento histórico e sua relação com a

1 VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968a. VÁSQUEZ, Adolfo. *Ética*. Editora: Civilização Brasileira, 1968b.

2 COUTINHO, Carlos Nelson. *Cidadania, democracia e educação*. Revista Ideais/Escola: espaço de construção da cidadania. São Paulo, 1994. COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Civilização Brasileira, 1999. COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréia de Paula. **Ler Gramsci**. Entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

3 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

4 SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Autores Associados, 2007. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

democracia; José Carlos Libâneo^[5], autor com mais obras citadas (LIBÂNEO, 1994; 2010a; 2010b; 2010c; 2012), discorre sobre a didática, as teorias pedagógicas e também o papel social da escola; Vygotsky^[6] (1984; 2000) fundamenta o desenvolvimento e a aprendizagem; por fim, Paulo Freire^[7], também entre os mais citados (FREIRE, 1977; 1987; 1988 e 1996), trata, assim como outros autores de referência apresentados, sobre a relação da educação com a sociedade e sua importância para um projeto societário emancipador.

Sem a pretensão de um extenso estudo da obra prefaciada ou mesmo dos autores chamados a dialogar com a produção ora apresentada, esse passeio pelas referências descortina perspectivas de análise calcadas nas relações entre a educação e um

-
- 5 LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomo e Alinea, 2010a. p.19-62.
LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.
LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.
LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 1, p.13-28, mar. 2012.
- 6 VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- 7 FREIRE, Paulo. Sobre Educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

projeto societário claramente situado na atual produção dentro de um campo que podemos caracterizar como pertencente a uma racionalidade crítica-emancipatória.

“Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo” (FREIRE, 1982, p. 11). Podemos adicionar que o ato de pesquisar e tornar público os seus resultados é uma atitude frente ao mundo. Acrescento: o fundamental nesta coletânea é a explicitação, pelos autores, de qual projeto de educação defendem.

Ao assumirmos a perspectiva freiriana, segundo a qual “a História é tempo de possibilidade e não de determinações” (FREIRE, 2017, p. 41), estamos certos de que os *tempos sombrios* serão superados e que a produção do conhecimento constitui via de mudança.

Outubro do ano pandêmico de 2021.

Referências

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

Apresentação

Andréa Kochhann

Gislene Lisboa de Oliveira

Maria Eneida da Silva

Vinícius Fagundes

O livro **Educação: contextos e apropriações** foi construído por autores que buscam repensar a educação como um ato de produção constante de conhecimento, na procura da transformação do homem e da sociedade numa perspectiva reinventiva e emancipadora. Apropriarmo-nos de uma educação libertadora, construtiva, transcendente e, muitas vezes, intransigente é também um ato de resistência às perspectivas neoliberais na contemporaneidade. Consideramos esta obra relevante, dadas as discussões que permeiam cada capítulo e as mais amplas abordagens e multivisões da educação. Educar é um ato humano, político, filosófico, formativo, reflexivo, construtivo e resistente.

Os onze textos aqui apresentados, promovem discussões e análises amplas do contexto educacional vigente, perpassando constructos teóricos e práticos que corroboram com diálogos dos dias atuais. Acreditamos que o compartilhamento dessas experiências e pesquisas aqui descritas, contribuirão para a promoção da prática educativa formativa, dialógica, ética e profissional.

O capítulo de Miro Souza de Almeida e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, intitulado **A formação de professores pelo trabalho como pôr teleológico da práxis segundo Gramsci**, apresenta premissas teóricas que discutem o conceito de trabalho na perspectiva de Gramsci e Lukács, bem como as possíveis contribuições para a formação de professores. O debate sobre trabalho não se deteve em compreender a polissemia deste termo, mas se preocupou com sua interdependência em relação às esferas da produção da vida, sua forma de apropriação e seus limites emancipatórios sob a égide da sociedade do capital, destacando a participação da educação pelo trabalho como elemento constitutivo do ser social.

Maria Vitória da Silva Lima, Rhebeca Oliveira Mendonça e Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, autoras do capítulo intitulado **Estágio supervisionado e currículo na formação inicial de professores**, apresentam um trabalho em andamento a partir das contribuições dos encontros remotos da disciplina Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais. Até o momento, as autoras concluem que o estágio supervisionado, na formação inicial de professores é um *lócus* importante que integra o início da identidade profissional.

As autoras Aline Almeida e Yara Fonseca de Oliveira e Silva produziram o texto **Estágio docente na formação stricto sensu: implicações e reflexões**, tendo como objetivo refletir a atividade de estágio docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e suas contribuições para a formação docente. Foi relatada a experiência de um estágio docente e suas implicações à luz do referencial teórico adotado. Segundo as autoras, o estágio docente, embora não exigido nos cursos de pós-graduação, mostrou-se uma etapa crucial na formação para a docência.

As autoras Jordanna Nunes Souza e Andréa Kochhann, que escreveram o capítulo intitulado **Formação e atuação do pedagogo: entre o espaço escolar e não-escolar**, discutem como

ocorre a formação e o trabalho do pedagogo. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. O texto é resultante de estudos realizados enquanto iniciação à pesquisa científica pelo projeto de pesquisa “Formação Docente e Trabalho Pedagógico: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não-escolar”.

Eleno Marques de Araújo, Bianca Moreira Pires da Cruz e Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva produziram o texto intitulado **Direito à educação e formação docente: pedagogia hospitalar e os meios tecnológicos para o ensino de crianças em contextos extraescolares**. Nesta obra, os autores trazem concepções teóricas acerca da pedagogia hospitalar, pautando-se nos marcos legais brasileiros, na defesa dos direitos da criança e na historicidade da pedagogia hospitalar.

Já os autores Eude de Sousa Campos, Mara Rúbia Magalhães e Palmira Bernardino de Oliveira Pereira escreveram o texto **A educação escolar e suas contribuições para a promoção do desenvolvimento mental e intelectual dos alunos**, discutindo as teorias que embasam a educação escolar e o ensino desenvolvimental como possibilidade de promover mudanças qualitativas nas capacidades e interesses do aluno e, por consequência, garantir o desenvolvimento das competências intelectuais e a personalidade dos estudantes.

O capítulo intitulado **Práticas corporais brincantes e memórias de professoras de crianças: uma proposta de investigação qualitativa**, produzido por Evandro Salvador Alves de Oliveira e Mônica Caldas Ehrenberg, apresenta uma proposta de investigação que visa conhecer, a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil, as memórias da infância sobre as práticas corporais brincantes, de modo a compreender quais transformações têm ocorrido através do tempo e analisar como elas avaliam as brincadeiras que observam e propõem às crianças na escola.

No capítulo **A história da educação de jovens e adultos no Brasil (EJA) e sua importância no processo educativo**, as autoras Camilla Alexandre da Silva, Marcia Carvalho Feitoza, Gislene Lisboa de Oliveira e Valéria Soares de Lima buscam abordar a história da EJA, afirmando que esta modalidade de ensino trouxe contribuições ao processo educacional de jovens e adultos em todo Brasil. Objetivou-se apresentar a importância da EJA no Brasil, delineada em uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, valendo-se de sítios e demais acervos científicos para sua construção.

Andréa Kochhann, Erika Henriques de Araújo Alves da Silva, Joceline Costa de Almeida e Maria Margareth Ferreira Tavares, autoras do texto **Curricularização das atividades de extensão universitária: contextos e apropriações na UNCI-SAL**, primaram por socializar o processo de curricularização das atividades de extensão universitária enquanto compromisso pedagógico que as instituições devem assumir, pautado na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que oficializa a obrigatoriedade de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos serem em ações extensionistas. As autoras apresentam o movimento de constructo dialético e democrático, com várias ações de apropriações realizadas no intuito de alinhar concepções e sentidos dos pares para a elaboração das diretrizes curriculares e consolidar a curricularização da extensão.

O capítulo escrito por Raiany Soares de Souza e Maria Eneida da Silva, intitulado **O ciclo de vida profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Luziânia, Goiás: algumas análises do perfil docente**, é um recorte de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia que analisou o ciclo de vida profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Luziânia-Goiás. A pesquisa é uma investigação qualitativa com estudo de caso de professores da Rede Municipal de Educação de Luziânia e suas percepções sobre a

carreira docente no magistério público. Nessa obra, são apresentadas análises do perfil desses docentes para compreender a constituição do quadro efetivo das escolas-campo e as possibilidades de seus ciclos de vida profissional.

O capítulo **A transição política e democrática: uma lente sobre o caso de Angola**, de Leopoldo Fernandes de Deus Mahapi, levanta a seguinte questão: existem políticas e existe política. Para já, somos movidos pela problemática dos desafios a que, hoje, a política faz frente, num mundo-aldeia em que a transição política democrática implica profundas transformações na vida política e ética. O objetivo da reflexão visa, assim, suscitar um debate sobre o processo evolutivo da vida democrática em Angola no contexto africano.

Com o intuito de contribuir, teórica e metodologicamente, com os leitores desta obra, esperamos que este trabalho provoque reestruturações analítico-reflexivas, didáticas, metodológicas e, quiçá, com caráter de resistência para, assim, podermos construir pensamentos outros que dialoguem com as necessidades da educação atual. O professor e o aluno são elementos essenciais no processo educativo e, para tanto, faz-se necessário problematizar questões que abarquem as multidimensionalidades deste processo para que o ato educativo seja, efetivamente, emancipador, crítico e humano.

A formação de professores pelo trabalho como pôr teleológico da práxis segundo Gramsci

Miro Souza de Almeida^[8]

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva^[9]

A problematização deste artigo encontra-se fundamentada no materialismo histórico de Marx que Gramsci e Lukács aprofundaram especificamente em relação ao caráter formador da categoria trabalho enquanto o dever do homem vinculando-o à educação do ser social. É sabido que o processo educativo em Gramsci não se limita à categoria trabalho, mas ao próprio movimento dialético que o ser social se encontra na história da sociedade capitalista. A educação em Gramsci adquire uma totalidade que pressupõe a diversidade de categorias implícitas na práxis, tais como: cultura, sociedade civil, hegemonia, etc. Na concepção de Lukács (2013, p. 392),

8 Pós-graduação Lato Sensu em Formação de tutores em EaD e graduado em Filosofia e Pedagogia. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPPAPE. E-mail: miroalmeida@gmail.com

9 Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação – UnB. Coordena o grupo de pesquisa GEPPAPE. E-mail: katiacurado@unb.br

“a educação pelo trabalho evidencia a catarse que ontologicamente é o elo de mediação entre o homem meramente particular e o homem que almeja ser simultaneamente individualidade e ser genérico”.

Nas obras *Ontologia do ser social II* e *Os cadernos do cárcere - vol 2* são discutidos elementos constituidores da práxis em Lukács e em Gramsci, respectivamente. Essa práxis vincula-se sob a ótica de Lukács (2013) como a gênese da educação dentro de um propósito constitutivo da ideologia que permeia as divisões das classes sociais analisadas na perspectiva da sociedade capitalista. Gramsci (2001, p.135) aprofundou e ampliou a categoria “educação” a partir da análise da práxis do ser social na qual “a interconexão do mundo do trabalho com o da ciência, as humanidades e a visão holística de conjunto formam o novo princípio educativo e o intelectual orgânico.”.

Ainda nessas obras, são lançados os princípios básicos que orientam as elaborações no campo marxista, que Gramsci e Lukács analisaram estendendo-as à constituição do ser social relacionado à formação educacional pelo trabalho que evidencia: a indissociabilidade entre a teoria e a realidade, a determinação em última instância da base material sobre a consciência, o confronto necessário entre aparência e essência, na ontologia do homem e por sua vez, da sociedade, totalidade e singularidade do ser social e do pôr teleológico da consciência.

Estes autores explicam a produção da vida e a construção histórica da educação pelo trabalho a partir das relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem. Estas relações e suas condições levam à construção de uma dada ideologia que é determinada por essas condições de existência. Além disso, ambos entendem que a práxis do ser social evidencia as condições e contradições em que o sujeito encontra-se na relação social oriunda do capitalismo, mas ao mesmo tempo, elencam alternativas de revolução

e emancipação a partir das próprias necessidades que refletem a desigualdade entre dirigentes e dirigidos.

Partimos, então, dessas premissas orientadoras para compreensão da educação pelo trabalho no campo do materialismo histórico dialético, analisando-a como produto e ao mesmo tempo formadora do gênero humano e de maneira alguma desatrelada da base material da existência.

O ser social e sua constituição pelo pôr teleológico do trabalho

Segundo Lukács (2013), a constituição do ser social é oriunda de um complexo e, portanto permeada de categorias. No modo de produção capitalista, o trabalho adquire especificidades atreladas à lógica da produção em grande escala, logo, vinculada ao lucro. Entretanto, é imprescindível evidenciar a constituição do ser social na qual dois aspectos da humanidade do homem são reforçados: o pôr teleológico e a ideologia. Na visão antropocêntrica, o homem detém o controle absoluto da natureza. Essa acepção foi adotada pelos donos dos meios de produção e ampliada numa escala nunca antes estudada nem na antiguidade tampouco no feudalismo.

Seja no trabalho do campo seja no trabalho na cidade, o sujeito está agora sob o controle ideológico que constitui o mecanismo do capital, mas ao mesmo tempo alheio a essas condições. A reprodução da alienação se dá, neste caso, com um fim intencional e essencialmente planejado pelo pôr teleológico sob a ótica e interesse dos dirigentes. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, porque a necessidade de sobrevivência impera na relação social entre patrão e empregado.

Nesse sentido, este homem fica submisso à lógica manufatureira e aos interesses da produção e do lucro. A subjetividade do trabalhador é apagada pelo incessante progresso acumulativo

e especulativo do capital. Nesse sentido, a reprodução do homem é dada pelo “fetichizar a substância humana em entidade mecânica, rígida e abstrata, separada do mundo e da própria atividade, como no existencialismo”. (LUKÁCS, 2013, p. 205).

Na concepção de Lukács, o pôr teleológico do trabalho é uma possibilidade que se objetiva no entrelaçamento do sujeito com a sua práxis educativa, pois, o dever homem do homem impulsiona a história e esta se articula com a subjetividade e objetividade material, por isso: “tanto o meio de trabalho como o objeto do trabalho são coisas naturais e que somente no pôr teleológico podem receber o pôr do ser social”. (LUKÁCS, 2013, p. 54).

Além disso para se ampliar o entendimento da complexa rede ideológica a serviço do capital, bem como seus reflexos nas relações sociais, proporcionando o enrijecimento e o individualismo exacerbado do ser social, causando conflitos que não têm o escopo revolucionário e nem emancipatório da massa, é o próprio Schlesener (2018, p. 129) que ratifica que

A grosso modo, os resultados deste período podem ser sintetizados da seguinte forma: não obstante o Estado aparecer como um juiz imparcial com relação aos interesses antagônicos da sociedade civil, o Estado é um instrumento funcional do domínio da classe burguesa. No capitalismo, este domínio toma forma universal, isto é, a forma do interesse geral. Aqui a igualdade política, puramente formal, possui um objetivo preciso: assegurar por tempo indeterminado, as relações de produção capitalistas, além de ratificar, sob a forma democrática do sufrágio universal, o domínio da classe burguesa.

Para uma análise ontológica histórica e filosófica do ser social, em Lukács, é imprescindível relacionar o salto do ser

natural (orgânico) para o ser social (inorgânico) mediado pela linguagem, uma vez que esta representa “o complexo dentro do complexo ser social possui um caráter universal, pois é o órgão e mediação da continuidade do desenvolvimento da preservação e da superação”. (LUKÁCS, 2013, p. 166). Entretanto, a categoria linguagem, neste contexto, não está alicerçada no vazio do racionalismo kantiano segundo o qual é imperativo a subjetividade da verdade, mas a própria práxis envolta das contradições históricas, econômicas e políticas.

No entanto, durante a modernidade sugeriram teorias tal como a tradicional, segundo o frankfurtiano Marx Horkheimer que

se estende do pensamento filosófico de Descartes à filosofia e ciências modernas, se preocupa em formar sentenças que definem conceitos universais. Para tal procede dedutiva e indutivamente e defende o princípio da identidade, condenando a contradição. As manifestações empíricas da natureza e da sociedade devem e podem, segundo essa orientação teórica, ser subsumidas nas sentenças gerais, encaixando-se no sistema teórico montado a priori (com o auxílio da dedução) ou a posteriori (através da indução) (FREITAG, 2004, p. 38).

Para Gramsci, entretanto, a constituição do ser social ocorre por intermédio da práxis, isto é, das condições materiais em que o trabalho é um dos elementos instituidores da realidade. Por isso, a fim de ratificar a revolução unitária entre teoria e prática oriunda do materialismo histórico-dialético “o essencial da educação dos homens consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 130).

Esse entendimento acerca da categoria educação pelo trabalho, em Gramsci (2001), é salutar para a vida em sociedade quando analisamos as seguintes expressões: i) “trabalho de crítica” que implica na ideologia recorrente naquele contexto histórico, político, cultural e trabalhista a fim de proporcionar a elevação da consciência para que se estabeleça as transformações necessárias das classes dirigente e subalterna, já que o socialismo é o ideal a ser alcançado por toda sociedade, independente da condição de classe que se encontra na sociedade civil; ii) “penetração cultural” se define como elemento pedagógico, cuja formação pode acontecer na estrutura e superestrutura que constitui o bloco histórico. Os conselhos de fábrica, por exemplo, inaugurariam a formação de uma massa revolucionária que, ultrapassaria as contradições econômicas corporativistas (luta salarial, condições de trabalho, jornada de trabalho etc.); iii) “impregnação de ideias” corresponde à relevância da ideologia não como ente do idealismo metafísico moderno, cuja abstração é o paradigma, mas também, como motor da práxis na qual tanto a classe dirigente quanto a dirigida se fortalecem a partir das contradições que estão na essência da sociedade de classe incutida pelo capital.

Entretanto, esse conjunto de propostas de cunho revolucionário tem um imenso desafio, quando se depara com os mecanismos ou instrumentos complexos sob a lógica positivista que, também, atende aos anseios da “indústria cultural”, logo do capital. A separação da teoria/prática evidencia a fragilidade do método em assegurar a veracidade dos fatos que constituem os fenômenos da realidade social estabelecida. Porém, mesmo assim, os padrões de comportamento e pensamento adotados pela sociedade moderna estão arraigados, ainda no século XXI, ao conceito “teoria tradicional”:

que apregoa a necessidade do trabalho teórico significa o respeito às regras gerais da lógica formal, ao princípio da identidade e da não-contradição, ao procedimento dedutivo e indutivo, à restrição do trabalho teórico a um campo claramente delimitado, a noção de necessidade para a teoria crítica continua presa a um juízo existencial: libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e inconsciência (FREITAG, 2004, p. 41).

Sabe-se que as influências do pensamento marxista em Gramsci estavam atreladas à concepção crítica, filosófica e científica, mas sob a ótica da práxis revolucionária e, portanto, de novos intelectuais comprometidos com o grupo social ao qual pertencem. Outrossim, para fazer e escrever a história com o escopo de refletir acerca do mecanismo da produção material, com as contradições práticas da reprodução simbólica, ou melhor, essa travestida numa ideologia no sentido negativo, isto é, com o intuito de alienar e manipular a história do homem a partir das relações de trabalho.

Não obstante o pôr teleológico do trabalho no sentido de formação educacional, segundo Gramsci, passa necessariamente pela categoria do estranhamento porque mediante a dialética implícita na práxis, o sujeito estabelece idealmente um objetivo a partir da execução da tarefa predisposta e a executa mediante um complexo que envolve a consciência de classe, mas não se limita aos anseios de uma determinada categoria e sim da construção da subjetividade a partir da objetividade das condições materiais que pressupõe a política, o sindicato, o conselho de fábrica, a escola e a própria sociedade.

Nesse sentido, Marx expõe: a classe possuidora e a classe do proletariado representam o mesmo auto estranhamento, mas a primeira classe se sente bem

e aprovada nesse auto estranhamento sabendo que o estranhamento é seu próprio poder e nele possui a aparência de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nesse estranhamento, vislumbrando nela a sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (LUKÁCS, 2013. p. 466).

A ontologia do ser social como elemento para a compreensão da teoria do trabalho

Marx (2008, p. 456) diz que o trabalho é “a objetivação da vida genérica do homem”. A singularidade do homem representa a sua genérica condição numa totalidade social em que o ser social se constitui. Nesse sentido, a categoria estranhamento ontologicamente analisada evidencia um estado ou possibilidade que se desenrola a partir de um processo implícito no complexo na sociedade ou na individualidade humana singular. Ou melhor, na essência da práxis encontra-se o fenômeno do ser social em constante “devir”, mas não sob o prisma mecanicista e sim implícita no movimento da realidade histórica do trabalho, que vincula sujeito e objeto nessa dinâmica sócio histórica.

Todavia é relevante para o entendimento da teoria do trabalho, segundo Lukács, o devido afastamento da concepção idealista de Hegel que afirma: “abstrair significa pôr a essência da natureza fora da natureza; a essência do homem fora do homem; a essência do pensamento fora do ato de pensar” (LUKÁCS, 2013, p. 463). Na contramão dessa aceção, a práxis transforma a realidade e o sujeito é entendido num contexto econômico, social, cultural, educacional que o determina. Entendida dessa maneira, a práxis contida na filosofia marxista além de ampliar a interpretação do mundo concebe como fim a transformação tanto das condições materiais quanto do pensamento vigente condicionado pela objetividade dos fatos.

No que tange à relação trabalho e educação na concepção de Marx, “implica analisar a realidade acerca de cada discurso e forma organizativa da atividade pedagógica que é funcional à legitimação e ao fortalecimento da estrutura econômica burguesa alicerçada nas relações de desigualdade e exploração” (MARX, 2008, p. 19). Ademais, a práxis educacional implícita na categoria trabalho, segundo Schlesener (2008, p. 21), refere-se

as atenções pedagógicas que são endereçadas, antes de mais nada, à elevação de outros atores sociais. A ideia de “reforma moral e intelectual” não é simples reforma política, mas é também econômica (o socialismo), com uma tarefa bem específica: mudar radicalmente a hierarquia social da sociedade transformando o papel social da classe operária, dos trabalhadores instrumentais, dos grupos subalternos.

Entretanto, a educação não está condicionada às questões da construção de uma consciência crítica da classe dirigida. Para mudar essa composição social, nos Cadernos do Cárcere, Gramsci se atém aos complexos ligados à escola e à universidade e, mais em geral, ao caminho pedagógico. Nessa perspectiva, o trabalho adquire, na política e na cultura, epistemologias inovadoras do ponto de vista filosófico, já que o sujeito se encontra na práxis transformadora que eleva seu nível de consciência mudando a subjetividade coletiva.

É relevante salientar, com o intuito de evitar o dualismo de cunho metafísico, a forma pela qual o ser social é analisado, uma vez que na filosofia moderna, imperou a concepção imanentista da realidade, ou melhor, as coisas ou objetos trazem em si o sentido prático independente da ação do sujeito. Durante séculos, porém, o inatismo predominou na defesa da verdade e, com isso, Platão ratificou a dicotomia que influenciou as análises

idealistas, desde a pólis grega até a modernidade que, separando teoria e prática, sujeito e objeto, tornando a transformação social possível sob a ótica da razão.

De encontro a essa visão de mundo mecanicista, abstracionista e idealista, a análise do ser social apresenta categorias comuns em Gramsci e Lukács, quando se estabelece a práxis como modelo de transformação e interpretação da realidade, vinculando-a não só ao âmbito epistemológico, mas também histórico, político, cultural e social. Esse novo entendimento é a força dialética dos fatos que constituem a história humana e amplia as condições práticas e teóricas fundamentadas na intenção ideal, que se concretiza no pôr teleológico, resultante da produção material inerente ao trabalho.

De maneira que “um ponto de vista, uma hipótese ou uma teoria podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 337). Portanto, a superação do senso comum pelo sujeito evidencia a ascensão da sua consciência de classe que se reflete positivamente na coletividade, visando consolidar o bom senso mediante a transformação da superestrutura num ente em prol da igualdade de condições de trabalho, de vida, logo, de formação educacional para que o “estado ampliado” torne-se um ambiente democrático e socialmente viável aos interesses da coletividade.

No entanto, a partir da implantação do estado liberal, as condições materiais de vida se tornaram ainda mais complexas, pois

A razão abstrata”, argumenta Marcuse, transforma-se assim concretamente em dominação calculada e calculável, dominação exercida sobre os homens e sobre a natureza”. (Marcuse, 1964^a, p 111). Ou, como afirma em outra passagem, Weber consegue sem ruptura ou

mediação fazer a passagem da razão grega clássica à razão instrumental. Aprofundando-se a leitura em Weber fica patente que essa razão instrumental nada mais é que a própria razão capitalista, isto é, a racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia. (FREITAG, 2004, p. 91).

Embora esse novo paradigma implantado pelo modo de produção capitalista, tenha tornado ainda mais complexa as relações sociais em relação às forças de produção pelo trabalho assalariado, aumentando os mecanismos de controle da classe política governante sobre a subalterna, a essência revolucionária da práxis em potência por intermédio do sujeito consciente, emancipado e autônomo, encontra-se na possibilidade do (se... então) novas ideologias e contradições que respaldam o movimento contra hegemônico de se transformar a condição de desigualdade e exploração dela, mediante as condições materiais da história a partir do devir homem do homem.

Para tanto, a práxis promove as transformações sociais e ideológicas ligadas à categoria gramsciana “estado ampliado” que se expressa a seguir:

o homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades do cotidiano, não se eleva a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para perceber, sobretudo em algumas de suas formas, o trabalho, atividade política etc., e toda sua dimensão antropológica, gnoseológica e social. Sendo assim, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e autossuficiente (com respeito à teoria) é uma empresa que ultrapassa as possibilidades da consciência comum. (VAZQUEZ, 2011, p. 38).

Por conseguinte, de acordo com os interesses do estado liberal capitalista, a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de manter apenas um limitado exemplar, como escopo a uma ignóbil elite de patrões e de mulheres que não devem refletir em preparar-se para uma ascensão profissional, bem como a de expandir cada vez mais as escolas técnicas especializadas, nas quais o destino do aluno é atrelado ao determinismo naturalista.

No entanto, esse é o paradigma vigente na contemporaneidade que é o simulacro da ideologia dominante e é, ao mesmo tempo, um elemento crucial para que a classe subalterna apreenda as suas contradições dialética e prática, segundo Gramsci, e promova a conquista de espaços e posições (guerra de posições) que assegurem a hegemonia da classe proletária.

Ademais, os aparatos privados de hegemonia (partidos, jornais, rádios, cinemas, igrejas, escolas, teatros, bibliotecas, museus de diversos gêneros) podem vir a desempenhar papel importante na elevação da consciência política dos trabalhadores, na medida em que, desenvolvem atividades pedagógicas que funcionam como elemento de denúncia e crítica à sociedade capitalista. (SCHLESENER, 2018, p. 136).

Essa expressão confirma a unidade entre a causalidade e a teleologia contida na categoria trabalho que constitui o pôr teleológico do ser social, pois a oposição entre ambas é causa necessária proveniente da materialidade histórica em que o sujeito está inserido. Nesse sentido:

Aristóteles distingue, no trabalho, dois componentes: o pensar (nóesis) e o produzir (poíesis). Através do primeiro é posto o fim e se buscam os meios para sua

realização; através do segundo o fim posto chega à sua realização. Com efeito, tal essência consiste nisto: um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo. (LUKÁCS, 2013, p. 41).

A educação pelo trabalho do ser social a partir do pôr teleológico como processo emancipatório

É possível estabelecer a relação entre educação e trabalho que se dá no âmbito da práxis sob a concepção do materialismo histórico dialético de Marx. Além disso, a evolução da natureza humana está para as condições materiais tais como: economia, trabalho, educação, cultura, etc, assim como as transformações na sociedade têm sua causa a partir do agir ou ação do homem.

Sendo assim, o ser social representa a evolução qualitativa da humanidade, já que envolto na práxis, unidade teoria e prática, estabelece antíteses necessárias acerca da própria generalidade (individual) e a totalidade (sociedade), permitindo o entrelaçamento entre o ideal e o agir. Nessa reprodução humana social “a educação é um processo puramente social, um formar e ser formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 213).

No entanto, o entendimento alheio a essa visão de mundo, ratifica o predomínio, na atualidade, das forças do capitalismo, logo enxergando o trabalho como mercadoria e, portanto, sob o controle programado das novas tecnologias, bem como reforçando a dicotomia entre sujeito e objeto na qual aquele é entendido como ente absoluto e transcendente. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Contudo, de acordo com

a dialética gramsciana, a crise oriunda das relações desiguais entre as classes divergentes, no capitalismo, tem um caráter pedagógico e formativo desde que siga:

a linha da escola única inicial de cultura geral humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1975, p. 1531).

Nesse modelo ideal de escola ativa e pública, segundo Gramsci, encontra-se o potencial de promover novos intelectuais orgânicos das futuras gerações livres de desigualdade entre grupos, classe ou estratos sociais. Esses serão os futuros dirigentes, mas oriundos da classe subalterna, portanto, com a elevação de consciência e emancipados dos atos e prescrições éticas, visando a igualdade da coletividade.

A criação da escola unitária respalda a revolução em relação aos antigos modelos de educação desde que se inove as relações entre trabalhos intelectual e industrial que é reflexo da escola na vida em sociedade, porque implica nas interações entre dirigentes e dirigidos. Por isso, “em tempos de mundialização do capital, a filosofia da práxis instrumentaliza para a compreensão das contradições existentes e para a luta política que se dá nas relações sociais determinadas historicamente” (SCHLENESER, 2018, p. 14).

Evidencia-se com isso a divisão entre estratos sociais (homens livres e escravos), bem como os tipos de práticas laborativas. Todavia,

atualmente em fase de desagregação na esfera da produção material, o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes. Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Além disso, é imprescindível salientar que na concepção da práxis, a ideologia do ser social é essencial para a constituição da “guerra de posição” na concepção de Gramsci, porquanto “ter a clareza de que, mesmo vivendo em uma sociedade dividida, injusta, excludente e desigual, há possibilidades de trazer à luz as sutilezas das ideologias e contribuir para a luta por outra hegemonia” (GRAMSCI, 1980, p. 643). Portanto, a visão de mundo proveniente da práxis é elemento da história e da teoria que alicerça a análise da realidade e colabora na sua transformação. De acordo com Vázquez (1968, p. 185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. A práxis é atividade que para se tornar mais humana, necessita ser realizada por um indivíduo mais livre e consciente, é a atividade que precisa da teoria”

Sob a ótica do materialismo histórico dialético de Marx, ocorre a “catarse” do ser social que ontologicamente, define a condição humana da individualidade e do ser genérico para que a visão de mundo do sujeito não se limite à subjetividades criativa abstrata, sem vínculo com a objetividade, logo, pautada essencialmente na lógica idealista que Hegel preconizou como “espírito absoluto”, mas que não representa a “práxis” porque esvazia a consciência humana de agir no espaço concreto. “A práxis imediata reage ao mundo fenomênico visto que este representa exatamente a realidade em cada caso imediato” (LUKÁCS, 2013, p. 329).

A categoria “emancipação” do ser social torna-se complexa a partir da análise do pôr teleológico da resistência progressista quanto às relações sociais mediadas pelo liberalismo à medida que este modelo se consolidou desde os meados dos, século XVII e XVIII, com o advento do iluminismo, refletindo na construção de novos padrões de comportamento, sociedade e de filosofia, ciência e técnica, etc.

Dessa forma, “a ciência e a técnica se transformaram em uma ideologia, a ideologia tecnocrática, segundo a qual questões políticas não podem mais ser resolvidas politicamente, de acordo com o princípio instrumental de meios ajustados a fins” (FREITAG, 2004, p. 94). Entretanto, “a teoria da representatividade constitui uma ontologia tanto da gênese quanto do aperfeiçoamento que levam à realização dos pores teleológicos cada vez mais conscientes” (LUKÁCS, 2013, p. 300).

A filosofia da práxis, como elemento educativo do “dever” humano, pressupõe todo o passado cultural, o renascimento e a reforma, a filosofia alemã e a revolução Francesa, o Calvinismo e a economia inglesa, o liberalismo laico e o historicismo; em suma, o que está na base de toda concepção moderna da vida. Nela contém todo o movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura. (GRAMSCI, 1981, p. 106).

Desse modo, o intelectual orgânico, na concepção de Gramsci, se dá a partir de uma reforma intelectual e moral, com o intuito de promover a ascensão social do pensamento da classe subalterna a um nível unitário e coeso. Porém, o intelectual, neste caso, não se limita ao exercício da razão pura e simples, ou melhor, desconectada da objetividade material e histórica do sujeito. Tampouco numa moral de cunho legalista implicada sob o

manto do idealismo moderno e do racionalismo kantiano representado pelo “imperativo categórico”, isto é, moral pelo dever da consciência que guia o ser, sem necessariamente, estabelecer relação com a realidade na qual este está inserido.

Todavia, o processo formativo educacional do ser social, pelo trabalho, está fundamentado no pôr teleológico constitutivo das condições materiais, ideológica, histórica, econômica e cultural em que se encontra e se estabelece a unidade dialética entre teoria e prática, sujeito e objeto, essência e fenômeno, etc. Nesse sentido, “o processo formativo do professor deve estar alicerçado a prática ativa que se constrói a partir da relação educador e aluno, em que todo professor é simples aluno e todo aluno, professor.” (GRAMSCI, 1981, p. 37).

Para Gramsci, é possível surgir um novo sujeito, a partir das contradições existentes na sociedade industrial. Daí deve surgir um homem crítico, capaz de racionalizar as contradições do desenvolvimento socioeconômico e das relações de forças políticas que atuam nesta sociedade. (GRAMSCI, 1978a).

A formação integral teria que ter o trabalho, a ciência e a cultura como eixos centrais. A Filosofia não poderia ficar de fora desse processo, sem ela esse ser humano não poderia ser construído. A contribuição da filosofia seria importante para a formação política que orientaria na boa ação, assim os militantes não cairiam no voluntarismo, sem ter clara a noção dos caminhos a seguir. (SCHLESENER, 2018, p. 235).

Nesse sentido, porém, a relação entre educação, trabalho e sociedade é assimétrica. Há uma contradição interna, de acordo com Gadotti (1998), própria da natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente, que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura,

sua tarefa revolucionária. O que acontece numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre hegemônica. Num dado momento da realidade, essas duas tendências entram em contradições ideológicas, podendo então, ocorrer um salto qualitativo no que se refere à “guerra de posição” que, na visão de Gramsci, se dá quando os novos dirigentes que são provenientes da classe subalterna atingem um elevado grau de consciência política, proporcionando a contra hegemonia intelectual e moral, portanto, esse movimento é definido, por Gramsci, como bloco histórico.

Mas, o aspecto educacional não pode se limitar às relações especificamente escolares. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não-intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpo de exércitos. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 47).

Contudo, a estrutura dinâmica e paradoxal sobre a qual a objetivação da consciência se constitui no pôr teleológico implícito na categoria “trabalho”, neste caso, especificamente implica a relação pela práxis pedagógica ao passo que o ser social evolui enquanto ser em si a fim de formar o ser para si. “A transição desde o espelhamento, como forma particular do não-ser, até o ser ativo e produtivo, do pôr nexos causais, constitui uma forma desenvolvida da dýnamis aristotélica, que pode ser considerada como caráter alternativo de qualquer pôr no processo de trabalho. (LUKÁCS, 2013, p. 53). Por isso, o pôr do trabalho não está

condicionado pela natureza de caráter biológico senão tornaria um ato inconsciente, logo, retroagiria ao estado inicial mecânico determinista.

Por isso, “o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 55). Para Saviani (2007, p. 154), “o ser humano não tem uma natureza própria, ela é construída por ele mesmo, é um produto do trabalho, ele necessita a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, onde se forma e educa ao mesmo tempo”.

Por conseguinte, a emancipação do sujeito envolve não só a educação pela práxis que constitui a essência do trabalho, mas também o ideal revolucionário com o escopo de ampliar as condições política, histórica, cultural e partidária para que a democracia se sobressaia ao poder coercitivo do estado, implícito na ideologia dos dirigentes e promova, a partir da dinâmica concreta do ser social, a ascensão e organização dos intelectuais orgânicos da classe dirigida.

Considerações

O texto buscou refletir sobre proposições teóricas de base lukacsiana e gramsciana para discutir o conceito de trabalho não se detendo a uma explicação de sua polissemia, mas destacando outras esferas da produção da vida, sua forma de apropriação e seus limites emancipatórios sob o modo de produção da sociedade capitalista, destacando a participação do pôr teleológico educacional implícito na categoria trabalho não só como elemento constitutivo da ideologia, mas também formador da consciência emancipatória.

O trabalho foi analisado a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, compreendendo-o como produto formador da generalidade humana, essencialmente vinculada a existência material e histórica. Por isso iniciou-se a análise epistemológica da práxis entre: teoria e prática, essência e epifenômeno, causalidade e necessidade e a própria ontologia do ser social.

Infere-se com base nesses princípios, que a formação de professores, projeta-se na universalidade da realidade material e concomitantemente, a isso, evidencia as relações significativas de cunho social, econômico, cultural, educacional que fundamentam as contradições imprescindíveis da sociedade de classes, visando consolidar o arcabouço teórico e a autonomia profissional dos professores.

Percebe-se, portanto, que essa transformação se encontra distante dos modelos de formação de professores, pela sua própria constituição, estes mesmos podem nos proporcionar elementos para a reflexão e busca por outros referenciais. Tal perspectiva passaria por uma sólida formação teórica dos professores vinculada a concepção de construção da práxis educativa constituída pelo pôr teleológico do trabalho docente.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréia de Paula. **Ler Gramsci**. Entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, 1998.

GRAMSCI, Antonio (1975) **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena; OLIVEIRA, André Luiz de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A Atualidade da Filosofia da Práxis e Políticas educacionais**. Paraná: UTP-Universidade Tuiuti do Paraná: Organizadores, 2018.

Vázquez, Adolfo. **Ética**. Editora: Civilização Brasileira, 1968.

Vázquez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Estágio supervisionado e currículo na formação inicial de professores

Maria Vitória da Silva Lima^[10]

Rhebeca Oliveira Mendonça^[11]

Enilda Rodrigues de Almeida Bueno^[12]

Corresponder às reais necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente que, atualmente, ultrapassa a prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em outros contextos anteriores. É nessa perspectiva de reflexão e problematização,

10 Graduada em Pedagogia-UEG; bolsista PIBIC; integrante do Grupo de Estudos de Filosofia, Educação e Formação-GEFEP e Grupo de Estudos Novas Tecnologias na Educação-GENTE; integrante dos Projetos de Extensão Reciclaturas e Estudos de Literatura. E-mail: mariamavilhima@gmail.com

11 Graduada em pedagogia pela UEG; bolsista PIBIC; aluna especial em Gestão Escolar e Políticas Públicas na UFMS e em Desigualdades pela UERJ; pesquisadora no Grupo de Estudos em ciências e Matemáticas-GEPEECM-UFPR; integrante do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade-GEFOPI. E-mail: rhebecaliveiraabc@aluno.ueg.br

12 Pós-Doutora em Educação, Linguagem e Tecnologias; Doutora e Mestre em Educação; Membro do GEFOPI; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas CAOIDES-UFG/FE. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: enildabueno@ufg.br

que o estágio supervisionado se configura. Por ser um componente que, aliado às disciplinas, compõe o currículo do curso, o estágio supervisionado se configura como um elemento que dispõe, simultaneamente, de um espaço/tempo na Universidade e nas Escolas de Ensino Fundamental, futuros campos de atuação profissional dos professores em formação.

É pensando na seriedade do estágio curricular, enquanto elemento fundamental dessa formação prática dos professores, que se procura no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, trabalhar questões norteadoras, no que se refere ao trabalho docente, gestão escolar e currículo. Desse modo, é necessário considerar o estágio em integração com as demais disciplinas do curso, onde se articula teoria e prática em situação de formação, problematizando a realidade educacional, a partir de diferentes concepções.

Destarte, ressalta-se que o presente trabalho foi esquematizado a partir das contribuições e debates realizados na disciplina Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais I, iniciada no mês de março de 2021. Por meio das leituras, análises, reflexões, debates, compreensões, sínteses das experiências vivenciadas e orientações durante a disciplina, entende-se o papel importante da articulação entre teoria e prática, especificamente acerca do lócus em questão, currículo, formação docente e estágio supervisionado.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões e análises sobre a importância e o papel do Estágio Curricular na formação e prática dos futuros professores, a partir de questionamentos e avaliações considerando o período do curso. Através da disciplina é proposto que cada aluno (a) possa avaliar o percurso realizado nos estudos até o presente momento e durante o estágio, com olhares múltiplos e diversos, a fim de detectar a contribuição do estágio nos processos práticos de formação.

Este artigo foi desenvolvido a partir da realização de levantamento bibliográfico, tendo como intuito elencar contribuições de temas e referenciais teóricos que apresentam e assemelham a proposta desse trabalho, que de fato abarca sobre o caminho percorrido do docente desde a fase inicial e continuada, até a aproximação da formação docente aliada ao currículo. Em específico, foram analisados trabalhos referentes a artigos e capítulos de livros sobre formação de professores, gestão escolar, currículo e estágio supervisionado.

Inicialmente na primeira leitura, foi realizado um diário de bordo para cada aula da disciplina acadêmica, a fim de averiguar os pontos fundamentais para que a realização do estágio supervisionado acontecesse de modo satisfatório, viabilizando a compreensão e o conhecimento do funcionamento da instituição escolar. Os referenciais teóricos utilizados foram: Brandão (2003), Kochhann (2011), Kochhann e Moraes (2011), Miranda (2003), Pimenta (2012), dentre outros. Estas obras salientam sobre a formação inicial, formação continuada, trabalho docente, identidade e profissionalização docente, perfil e papel do professor.

O trabalho está dividido em três subtítulos, sendo que no primeiro denominamos “Formação e Profissionalização Docente, são apresentados os aspectos históricos e o desenvolvimento da formação e profissionalização docente no contexto social brasileiro. O segundo subtítulo delineado “A importância da Formação Inicial do Professor”, abarca reflexões acerca do papel do professor enquanto mediador na construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo. No terceiro subtítulo, “Contribuições do Currículo para a Formação Inicial de Professores assevera o conceito histórico do currículo, bem como sua importância na formação inicial do professor.

Formação e profissionalização docente

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2012, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e salienta para um problema que há tempo se constrói no processo da formação profissional de professores, no que diz respeito à relação entre as teorias estudadas nas Universidades e as práticas desenvolvidas no ambiente educacional, associando a formação intelectual e o trabalho. Para a autora, “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (PIMENTA, 2012, p. 35).

Na contemporaneidade as Universidades são avaliadas, bem como seus cursos. Isso corre para verificação do cumprimento das exigências legais e das diretrizes curriculares para formação dos discentes. Uma das orientações dadas nesse processo avaliativo, diz respeito a necessidade de articular conhecimentos de modo interdisciplinar, em todos os cursos de formação de professores, bem como privilegiar em seus currículos as dimensões práticas, sendo como um elemento articulador no curso. Essas orientações, sobre a dimensão da prática nos cursos de formação de professores, são cabíveis, e reforça que o Estágio Curricular, se bem estruturado, fundamentado e orientado, torna-se suporte de grande importância ao processo de formação da profissão dos futuros docentes.

Historicamente, a profissão docente está interligada ao fato de que a educação é um modo das formas que os indivíduos encontram com o intuito de participarem da sociedade. Dessa maneira, a formação docente vem sendo discutida e analisada, a partir de um contexto social, político e econômico, para que o

futuro professor perceber que de fato, a qualidade da educação interfere no processo educativo e que possibilita tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o desenvolvimento coletivo.

A prática educativa iniciou na organização dos indivíduos em núcleos sociais, tendo a necessidade de resguardar o conhecimento que era por eles produzido e que precisava ser transmitido às gerações seguintes, como forma de garantir a afirmação e permanência destes grupos. O pensamento pedagógico, na sua maioria, é fruto da reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (MIRANDA, 2003).

Neste sentido, o professor era visto, por muitos, como um ato vocacional, uma espécie de sacerdócio leigo, o magistério por um longo período não obteve o status formal de profissão, e por esta razão não era visto como uma ação que merecesse maiores aprofundamentos no âmbito da formação e melhor preparo para o seu exercício. Assim, fazia-se professor aquele que curiosamente observava outros mestres exercendo a função e ensinava-se da mesma forma que havia aprendido, de maneira que a constituição do ato de ensinar não se diferenciava do modo como se instituíram outras profissões de caráter informal.

Na antiguidade, os primeiros mestres, dominavam a retórica, isto é, sabiam utilizar o discurso, além de possuírem conhecimentos relativos às artes, à música e à política. Em algumas sociedades havia ainda professores de ginástica, assim como era comum que prisioneiros de guerra realizassem a tarefa de ensinar os filhos de seus senhores. Estes, na posição de escravos, eram responsáveis pela instrução inicial através do ensino da leitura, da escrita e da lógica matemática. Nesta conjuntura, começaram a surgir as primeiras escolas, sob a alcunha de lojas de ensinar. “Ali um humilde mestre-escola, ‘reduzido pela miséria de ensinar’ leciona as primeiras letras e contas” (BRANDÃO, 2003, p. 40).

A passagem acima ilustra de um modo geral as condições nas quais se encontrava o magistério no início de sua instituição profissional. Nela, percebe-se que o estigma valorativo sempre permeou a imagem e o significado da profissão. Na Idade Média, o ensino esteve tutelado pela Igreja, os mestres daquele período eram os clérigos, os padres das paróquias e dos mosteiros, que da mesma forma não possuíam qualquer tipo de formação específica, tendo na maioria dos casos que aprender a ler para exercer o ofício.

Segundo Brandão (2003), embora tenhamos avançado em direção a um relativo preparo para o exercício da docência, ainda assim, muito distante de uma discussão mais profunda sobre a necessária formação de professores, como pré-requisito para o ensino de qualidade. No ano de 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, as escolas passam a ser dirigidas pelo Estado, o que provoca outras mudanças. Ainda assim, a formação dos professores para o ensino na época, ainda estava distante de ser adequada. A criação de escolas destinadas ao preparo específico de docentes está relacionada com a institucionalização do ensino no mundo moderno, ou seja, a ideais liberais de ampliação do alcance da educação.

Por um longo período, a educação no Brasil manteve-se de um modo geral inalterado e fortemente marcado pelos avanços e progresso. No século XIX, por volta de 1860, a Revolução Industrial perpassou por inúmeras modificações, tendo maior destaque em função de seu caráter de ajustamento social. Este aspecto tornou-se bastante perceptível, especialmente no que se refere à questão da instrução básica, pois, esse nível constituía-se na base da formação do operariado das fábricas, setor de fundamental importância para o processo da urbanização nas cidades.

Nesta perspectiva, a educação passou a ter papel singular, visto que, se consolidou como uma reivindicação da sociedade, além de atender os interesses das diversas políticas desenvolvidas

naquele período, fator que aumentou drasticamente a demanda de um maior número de docentes para atender a uma demanda considerada. Estes fatores tornaram-se como pontos norteadores para a mudança no que se refere à questão educacional (BRANDÃO, 2003).

A importância da formação inicial de professores

Sabemos que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional e que está baseada em processos complexos, principalmente porque a prática educativa se constitui. A formação dos educadores deve ser submetida à reflexão, considerando que o professor é um importante elo entre os conhecimentos historicamente construídos e os alunos.

A formação assume, assim, um papel que vai além do ensino que propõe apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se caracteriza como a possibilidade de criação de um espaço de participação e reflexão. A construção dos conhecimentos do professor deve ser feita de forma cuidadosa, já que a profissão docente apresenta um delicado equilíbrio entre tarefas acadêmicas e a estrutura de participação social. E a especificidade da profissão está em seu conhecimento pedagógico.

Pimenta (2012) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar. Nesse sentido, é necessário também repensar os currículos de formação de professores, ressignificar a relação professor aluno, o processo de avaliação, onde o envolvimento, o empenho e o esforço dos protagonistas (professores e alunos) são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino

e de aprendizagem, no qual o professor trabalha enquanto mediador na construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo, que questiona, que busca aprender, realiza as atividades propostas e se desenvolve.

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. Sobre isso, Passos (2011) assevera que

O professor, em seu processo formativo, ver-se-ia pertencente à educação como sujeito integrante de um projeto coletivo visando ao objetivo comum que é a educação como estratégia de formação para promover a cultura, entendendo-se esta como uma visão de mundo, de sociedade, de educação e do homem, pautada na ética, na emancipação e na humanização (PASSOS, 2011, p. 70, apud KOCHHANN; MORAES, 2019, p. 20).

Em se tratando da formação inicial e continuada é importante ressaltar que são caracterizadas distintas no modo do desenvolvimento profissional, e ao mesmo tempo, constituem-se no percurso da formação, socialização profissional do sujeito professor. Neste sentido, a profissionalização materializa-se como um processo bastante complexo, pois dela tomam parte diversas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre muitos aspectos, no qual políticas de resistência e contestação estabelecem contínuas negociações. Desse modo, a “Prática docente que permite ao professor evidenciar o necessário enfrentamento das contradições que visem a emancipação teórica, prática e política do profissional docente e sentir-se pertencente à educação como

integrante de um projeto coletivo” (KOCHHANN; MORAES, 2019, p. 19).

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

Isso implica em considerar o profissional da educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a capacidade e o assentimento de tomar decisões educativas e éticas e de desenvolver o currículo para seu próprio trabalho, articulando seus projetos e decisões com outros profissionais da educação e com a instituição educativa, sendo que esta deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente.

Contribuições do currículo para a formação inicial de professores

Ao longo de anos de história e evolução da humanidade sistematizou-se o ensino, profissionalizou-se o docente e integrou-se o espaço físico que hoje conhecemos como escola, onde ocorre o ensino e também a aprendizagem. Em toda essa engrenagem do ensino, há a sistematização e segmentos que a educação deve orientar seus trabalhos pedagógicos, desde a coordenação e gestão escolar até os professores em seus trabalhos diversos com os alunos.

Para uma formulação de conteúdos fixos e padronizados para as instituições de ensino no Brasil, existem documentos

legais e normativos instituídos, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes dois últimos apontam especificamente para o Currículo, o qual também é um meio de abrir caminhos e possibilidades para a atuação profissional docente, sistematizando “todo o conteúdo que deve se trabalhar dentro da sala de aula” (KOCHHANN, LIMA; SANTOS, 2020, p. 42).

A palavra Currículo originada do latim *curriculum*, *currus*, *currere*, *cursus* é o “caminho, curso, percurso ou ato de correr” (ALMEIDA et al., 2020, p. 84), especificamente, no assunto aqui abordado, refere-se à educação. De acordo com o minidicionário Aurélio, Currículo se define como sendo “As matérias constantes de um curso” ou forma adaptada de um *curriculum vitae* que aponta para um “Conjunto de dados relativos à vida estudantil, profissional, etc. de quem se candidata a emprego, a concurso, etc.”. Por meio dessa rasa definição de currículo trazida por um dos dicionários mais comuns é que se entende a pouca importância que se dá a uma das ferramentas principais para uma educação de qualidade e atuação docente primorosa.

Inicialmente, por meio da definição de currículo trazida pelo dicionário Aurélio, não se pode compreender a suma importância deste componente, sendo assim discute-se muito sobre o diálogo dos aspectos e conceitos do Currículo e suas contribuições para o trabalho docente. Quanto a importância do Currículo, Kochhann e Moraes (2019) delineiam:

O currículo é uma construção social, imerso em uma cultura, que se apresenta vivo e em constante transformação, sem neutralidade de expressão porque é elaborado pelos pares da instituição que muitas vezes o escrevem para ser um mero documento que atende as exigências formais, mas não exercitam o que foi escrito (KOCHHANN; MORAES, 2019, p. 19).

Ao aprofundar um estudo sistematizado em volta do Currículo, nota-se a grande gama de concepções e definições que a ele é atribuída por diversos estudiosos e autores da área pedagógica. Portanto, é primordial entender que o currículo não é simplesmente um documento regente de uma dada escola, ele por si só não é algo fixo, estático e imutável. Como já denotado anteriormente, o Currículo é dotado de cultura e ideologia uma vez que foi elaborado por sujeitos pensantes e influenciados por uma sociedade carregada de uma vasta história cultural. Sendo assim, o Currículo resulta em uma produção que não é estática, mas, viva e em constante mudança. E é importante pensar que se o currículo segue as mudanças e tendências de uma comunidade que se modifica a todo instante e a ação profissional dentro do ambiente escolar deve seguir este ritmo.

Conforme elucidada Almeida et al. (2020, p. 84), por se tratar de um assunto intelectual complexo, a sua conceituação acaba por ser difícil e ganhando múltiplas definições. Mas, quando há a análise da palavra Currículo pensa-se em um plano pedagógico sob o qual a escola segue para estabelecer o ensino-aprendizagem entre professores e alunos, sistematicamente falando, conforme Kochhann, Lima e Santos (2020, p. 40), “O currículo vem a ser o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma sistematizada visando uma melhor articulação entre as práticas pedagógicas, as metodologias, juntamente com práticas sociais, econômicas e culturais”.

Assim, um currículo bem estruturado e contextualizado, conforme as prioridades da formação humana integral, pode contribuir como um instrumento crítico-reflexivo com vistas a uma formação pautada na autonomia, criticidade e liberdade de pensamento. Dessa forma, este elemento que é a pauta do tópico em questão, dá caráter ao trabalho do professor, da gestão escolar e da relação destes dois últimos estabelecida com os alunos. Bertolde e Larchert (2020, p. 172) dizem que “O currículo se dá

a partir das ações do dia-a-dia, essas colocam em transformação o currículo. É no movimento, no acontecer, no conjunto das ações que os atos de currículo são organizados”.

Dito isto, o Currículo tem caráter formativo não só mediante o trabalho continuado do professor e da organização da instituição de ensino, mas também na formação dos alunos e da comunidade próxima ao trabalho pedagógico e curricular vigente (BERTOLDE; LARCHERT, 2020, p. 171). Assim, o Currículo abre caminhos para a identidade pedagógica e uma formação humana qualificada, auxiliando na ação-reflexão-ação da práxis.

Por meio de Kochhann e Moraes (2019), o olhar para o currículo escrito e praticado se amplia e se classifica para a efetivação de ambos por meio da ação educativa do professor. Vale ressaltar que entre o Currículo escrito e o Currículo praticado encontra-se o trabalho do professor que leva em consideração pôr em prática o Currículo como uma das ferramentas principais do caráter de seu trabalho docente. Através do trabalho do currículo praticado, tanto tecnicamente quanto em sua formação, a escola pode alcançar a comunidade a que está sujeito este Currículo, transcendendo a algo maior e valorativo, a formação humana. Ou seja, “o currículo deve ser escrito com a finalidade maior de transformar a sociedade, por meio dos que se formam por esse currículo” (KOCHHANN; MORAES, 2019, p. 20).

Ainda sobre a questão do Currículo escrito e o Currículo praticado, deve-se refletir sobre a importância de levá-lo em consideração no meio escolar com vistas à formação intelectual do alunado. De nada adiantará elaborar um currículo com os mais renomados e reconhecidos especialistas da educação, um currículo que vise sanar as problemáticas que giram em torno da instituição de ensino, um currículo que atenda às necessidades da comunidade e dos alunos, se não for colocado em pauta a sua prática pelos agentes educativos. Ao contrário disso, “o currículo sem os atos concretos dos atores educativos torna-se

um aparelho inocente. São, portanto, os atos de currículo resultantes da ação própria dos sujeitos ao vivenciarem o currículo, enquanto construção socioeducacional, que o potencializam” (BERTOLDE; LARCHERT, 2020, p. 172).

Destarte, por meio da qualificação do currículo pode resultar na edificação social e, claramente com essa qualificação, o sujeito que tem por direito a educação passa por uma educação que leva em conta a autonomia e reflexão (MALANCHEN, 2016a, p. 212 apud KOCHHANN, 2020, p. 26). O Currículo, pode e é um meio, pelo qual é possível transformar e melhorar a educação, a partir de uma proposta de formação crítica e libertadora do ser humano.

Considerações

A partir de todas as considerações teóricas aqui levantadas acerca da formação docente, do currículo e do estágio supervisionado, verificou-se a possibilidade de um diálogo que recorra à importância da indissociabilidade entre a formação do pedagogo e o currículo. E por meio do estágio supervisionado na formação inicial de acadêmicos é que se integra o início da identidade profissional, levando em consideração o foco no currículo e sua prática.

Ao caminhar para conclusão, mesmo que temporal, destacamos que o estágio supervisionado precisa ser compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas, ou seja, na escola.

Nesse sentido, com a realização deste trabalho, buscamos delinear aspectos relevantes, para contribuir com a reformulação das propostas de estágios supervisionados, nos cursos de

formação de professores, na perspectiva de aproximar os conhecimentos teóricos e científicos à realidade social e escolar, no âmbito do estágio, ou seja, na prática escolar.

Dessa forma, numa ótica geral denotamos na presente temática o currículo como *práxis* no meio formativo para circunstanciar a identidade do professor, delineamos acerca da formação docente, a importância do estágio supervisionado, assim como as contribuições que o currículo pode acarretar para a formação inicial e/ou continuada de professores e sua utilização na instituição educacional.

Referências

ALMEIDA, Renato Barros de; KOCHHANN, Andréa; JUSTUS, Milton. O currículo, a gestão democrática e a base nacional comum curricular: entre autonomia e tensões. *In*: KOCHHANN, Andréa (org.). **Base nacional comum curricular: avanços, contradições e tensões**. Goiânia: Editora Scotti, 2020.

BERTOLDE, Fabrícia Z.; LARCHERT, Jeanes M. Currículo escolar e o professor como agente reflexivo da sua ação. *In*: MARQUES, Eliana de S. A.; OLIVEIRA, Josiane S. C. de; BONFIM, Luiz J. S. (org.). **Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei que regulamento o Estágio Supervisionado nº 11.788/2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 jul. 2021

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. *In*: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, António. Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 93-124, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KOCHHANN, Andréa. A formação do pedagogo na universidade estadual de Goiás: uma análise considerando o(s) currículo(s) vigente. *In: KOCHHANN, Andréa (org.). Formação docente e trabalho pedagógico: debates fecundos*. Goiânia: Scotti, 2020.

KOCHHANN, Andréa; LIMA, Lara C. dos R.; SANTOS, Márcia de C. Identidade docente: uma análise de elementos constitutivos da prática docente. *In: MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; OLIVEIRA, Josiane Sousa Costa de; BONFIM, Luiz Jesus Santo. (org.). Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento*. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2020.

MIRANDA, Marília Faria de. **Num quintal da globalização: reflexos do processo de “ocidentalização do mundo” na educação brasileira de ensino médio**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo: Biblioteca-UNESP, 2000.

MORAES, Ândrea Carla Machado de; KOCHHANN, Andréa. Formação docente e currículo: um diálogo necessário sobre o escrito e o praticado. *In: KOCHHANN, Andréa (org.). Educação: diálogos abertos e caminhos percorridos*. Goiânia: Scotti, 2019.

OLIVEIRA, Josiane S. C. de; BONFIM, Luiz J. S. (org.). **Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atitude docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

Estágio docente na formação *stricto sensu*: implicações e reflexões

Aline Almeida^[13]

Yara Fonseca de Oliveira e Silva^[14]

A realidade da educação superior no Brasil tem mudado nas últimas décadas. Desde o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 houve uma considerável expansão do acesso à educação superior no país. A expansão ocorreu devido a fatores sociais, políticos e econômicos, exemplo disso, foram os programas de incentivo e financiamento da educação superior. A pós-graduação também se expandiu nos últimos vinte anos, segundo o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Benedito Aguiar, numa fala em 2021. A pós-graduação *stricto sensu* brasileira cresceu 48,6% na última década, passando de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020^[15].

13 Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT-UEG). E-mail: alm_aline@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/7050920598933310>.

14 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2014) e Pós-doutora pela Universidade do Porto-Portugal. Professora titular do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT-UEG). E-mail: yarafonseca09@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>.

15 Portal do MEC: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-cresce-48-na-ultima-decada>.

Os cursos de mestrado e doutorado em programas acadêmicos são os responsáveis pela formação de pesquisadores e professores da educação superior, portanto, a discussão de práticas de ensino nesta etapa é importante para a formação completa do estudante, que em muitos programas ficam por conta apenas da formação para pesquisa.

O presente relato de experiência se justifica por refletir as práticas de estágio docente durante a formação na pós-graduação, a partir das experiências da primeira autora do presente trabalho. É necessário pensar a atuação destes sujeitos na docência da educação superior e o que os cursos de pós-graduação stricto sensu ofertam neste sentido. Com o intuito de fomentar uma reflexão sobre o tema, além da presente introdução e das considerações finais, são contempladas duas partes no presente trabalho: a primeira situa o estágio docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a fim de discutir com estudiosos que contribuem com a temática aqui tratada; enquanto, a segunda parte, relata uma experiência de estágio docente, com o intuito de contribuir com questões acerca desta atividade e motivar outros estudantes e pesquisadores a refletir e ampliar sobre o tema.

A pós-graduação e o estágio docente para a formação do professor/pesquisador

A CAPES é a responsável pela regulamentação, avaliação e credenciamento de toda a pós-graduação no país, e por isso, boa parte das bolsas de estudos ofertadas nos programa advém dela. O estágio docente foi regulamentado em 1999 pela CAPES e passou a ser obrigatório para bolsistas da CAPES desde 2004. O presente trabalho apresenta a experiência de estágio docente oriundo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

A UEG, além de bolsas de programas federais e estaduais, oferta uma bolsa para a pós-graduação com fundos da própria universidade. Esta bolsa foi instituída em 2013, com a Resolução nº 013/2013 do Conselho Universitário, entretanto, o estágio docente não era obrigatório para os estudantes-bolsistas. O estágio docente passou a ser obrigatório em 2017, após a Resolução nº 806/2017, que altera parcialmente o regulamento de bolsas da pós-graduação stricto sensu da UEG.

A formação docente nos programas de pós-graduação stricto sensu tem sido debatida por diversos autores, dentre eles destacam-se Alves et al. (2019), Vieira (2013), Soares e Cunha (2010), dentre outros. Uma das discussões acerca do tema elenca os pareceres da CAPES e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 de 1996, sobre os propósitos da pós-graduação no Brasil. No caso do parecer n. 977/65 da CAPES, por exemplo, a formação de professorado para atuação no ensino superior do país é um dos propósitos da formação na pós-graduação.

Apesar de uma das exigências das avaliações de cursos de graduação ser a qualificação dos professores, como mestres e doutores, os programas de pós-graduação stricto sensu ainda encaram como propósito maior, e por vezes único, a formação de pesquisadores. Soares e Cunha (2010) apresentaram, a partir de suas pesquisas, que os cursos de pós-graduação em Educação prevalecem com o objetivo maior da formação para a pesquisa. Em seus dados, as autoras revelam que alguns dos coordenadores dos programas estudados compreendem a formação do pesquisador como essencial à formação do professor universitário, como se a formação para a pesquisa estivesse indissociável da formação pedagógica. Entretanto, as autoras refletem sobre este equívoco, afinal, a formação pedagógica envolve outras questões,

como as relações pessoais, os dilemas de ensino-aprendizagem, a profissionalização, a formação cidadã, dentre outros.

As autoras mencionam o Art. 52, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no qual diz que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23 apud SOUZA; COSTA, 2010, p. 581). Ainda segundo essas autoras:

Embora a expressão “far-se-á” possua uma conotação imperativa, essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES). Como não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal. Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

Nesta discussão, o que fica evidente é que os programas de pós-graduação ainda não refletiram, sejam por quaisquer razões, as implicações da formação docente nos cursos de *stricto sensu*, deixando a cargo dos programas de bolsas de estudos a exigência do estágio docente. Vieira (2013, p. 100), após sua pesquisa, conclui que:

[...] em razão dessa valorização da pesquisa, uma menor atenção tem sido dada à preparação do pós-graduando para o magistério no ensino superior. Todavia, romper com essa herança histórica nos parece ser um esforço que precisa ser assumido tanto pela CAPES como pelas universidades brasileiras, seus Programas de Pós-Graduação e atores envolvidos no processo. Combinar docência e investigação, principais funções do professor universitário, põe-se, certamente, como o desafio maior.

Portanto, a questão não é definir o estágio docente como a única maneira de formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas sim uma das etapas desta formação. Nesse sentido, os saberes necessários para a formação de um professor são diversos, a atuação não está apenas em questões didáticas, para Tardif (2005) a atuação do professor está permeada por diversos saberes, que advêm das mais distintas experiências e atuações.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2005, p. 61).

A formação docente se faz, portanto, num conjunto de atividades e experiências de naturezas diversas. Quanto mais diversificadas as experiências vivenciadas no processo de formação, mais elementos o profissional terá para refletir sobre as questões da docência.

A experiência no estágio docente

A experiência aqui relatada do estágio docente se iniciou por uma obrigatoriedade de bolsistas da UEG. O regimento da universidade prevê tal obrigatoriedade para os bolsistas de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* de acordo com a nova Resolução de 2017:

Art. 5º O art. 9º do Anexo Único da Resolução CsU n. 577, de 27 de março de 2013, passa a ter um inciso IV e redação alterada no inciso II, nos seguintes termos: “Art. 9º(...) II - preencher formulário de inscrição, anexando os documentos pertinentes nele indicados, inclusive os referentes à questão da vulnerabilidade social e econômica, quando necessário; IV — cumprir a proposta de estágio de docência definida para o período de vigência da bolsa”. [NR]

Conforme descrito acima, anteriormente, o estágio docente não era exigência para bolsistas, entretanto, passou a vigorar desde o ano de 2017 como obrigatório, durante a vigência da bolsa dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UEG. Segundo a referida Resolução, os programas serão responsáveis por acompanhar o estágio docente de seus bolsistas. O regimento interno do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG IELT, da UEG, de 2019, determina que:

Art. 59. O Estágio de Docência é uma atividade obrigatória para os/as alunos/as bolsistas e optativa para os/as demais alunos/as. § 1º Constitui-se Estágio de Docência a ministração de disciplina nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás, sob a supervisão do orientador e/ou do professor titular da

disciplina. § 2º A carga horária total que caberá ao estagiário docente deverá ser de 30 (trinta) horas (2 créditos) e deverá ser realizado em período de no máximo um semestre.

Diante das exigências, em dezembro de 2020, assim que a bolsa passou a vigorar, a primeira autora deu início ao estágio docente sob supervisão da segunda autora que era a professora regente da disciplina e orientadora. Para contextualizar o momento do estágio docente, desde o início de 2020, o mundo vive uma pandemia, causada pelo vírus Sars-Cov-2, que, diante das medidas protetivas para a população, uma das determinações do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde foi que as instituições de ensino deveriam manter as aulas remotamente.

A experiência do estágio docente de forma remota souo como desafiadora, por se tratar de novas experiências, compartilhadas inclusive entre os alunos e a professora regente, que também vivenciavam o ensino remoto pela primeira vez. A disciplina do estágio docente foi a de Metodologia Científica, para o curso de Administração de uma das Unidades da UEG. Entretanto, a disciplina foi ofertada também para outros cursos desta instituição e, portanto, teve a participação de alunos de cursos como, Engenharia Agrônômica e Ciências Contábeis.

A primeira atividade vivenciada no estágio docente foi o planejamento da disciplina. A professora regente disponibilizou para a estagiária a ementa e as referências da disciplina e a mesma propôs uma discussão sobre as ferramentas metodológicas que poderiam ser incluídas. Este momento foi de grande aprendizagem, pois, a primeira etapa do processo da docência é a organização dos materiais e as escolhas metodológicas, que para Alves et al. (2019) é um momento importante inclusive para o próprio professor regente da disciplina, que tem a oportunidade de revisar e refletir suas práticas. Os autores nos trazem que é preciso

pensarmos “[...] em maior participação dos pós-graduandos no preparo das aulas teóricas, pois estes podem contribuir com novas estratégias de ensino-aprendizagem, compartilhando o aprendizado obtido na etapa preparatória, o que beneficiaria o docente supervisor com novos conhecimentos” (ALVES et al., 2019, p. 5).

A proposta desenvolvida no plano da disciplina foi colocada em prática com o início das aulas. A experiência da troca de informações com os alunos, da responsabilidade por novos saberes e pelo processo de ensino-aprendizagem foi repleta de reflexões e discussões acerca das práticas entre a professora regente e a estagiária. Ambas revisitaram as atividades desenvolvidas e sempre haviam discussões sobre a melhor maneira de garantir a aprendizagem dos alunos.

No decorrer das aulas, das atividades e discussões percebeu-se a importância de se estabelecer um vínculo afetivo e de confiança com os alunos da disciplina. Nas primeiras aulas, principalmente pelo formato remoto, não houve nenhum tipo de troca afetiva, professora e estagiária não os conheciam pessoalmente, entretanto, nas atividades desenvolvidas e com a facilidade dos aplicativos de mensagens disponíveis no celular, um vínculo começou a ser estabelecido. Neste processo de acompanhamento dos alunos foi perceptível que ganharam segurança no contato com a estagiária, o que foi relevante para o processo de ensino-aprendizagem.

Esta relação, estabelecida da estagiária com os alunos, como se fosse uma ponte entre eles e a professora regente, foi fundamental durante o processo de estágio, como agregadora dos processos de ensino-aprendizagem que se estabeleciam na disciplina. Segundo Alves et al. (2019, p. 4), “Essa mediação pode desencadear reflexões relevantes, uma vez que o pós-graduando pode se aproximar tanto do olhar do docente quanto do discente de graduação, em um exercício de aprender a complexidade e multidimensionalidade da relação ensino-aprendizagem”.

O estágio docente proporciona a oportunidade do acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, do processo de ensino do professor regente, e permite reflexões diante da prática estabelecida. O contato com estas atividades e com seus sujeitos se dá a partir do diálogo, uma das ações defendidas por teóricos da educação como Freire (1996). Para o autor, é com base no diálogo que alcançamos o outro, através do diálogo ocorre uma abertura na relação professor-aluno, e a partir desta sensibilização as relações de ensino-aprendizagem acontecem numa via dupla. Veiga et al. (2008, p. 71) tratam o diálogo com princípio indispensável da atuação de professores e por isso, sua discussão e reflexão na formação de professores são necessárias. Segundo os autores: “É a abertura ao outro, em busca de respostas ao problematizar questões relevantes à formação dos futuros professores, que possibilita ao formador perceber-se inacabado”.

Durante o processo de estágio, com as demandas das atividades da disciplina, a importância desta afirmação dos autores sobre o diálogo pôde ser experienciada. Foi possível constatar que nos momentos em que os estudantes demonstraram dificuldades e anunciaram suas angústias como as dificuldades em relação ao trabalho, com as aulas remotas em decorrência da falta de equipamentos adequados e internet estável, o diálogo possibilitou a compreensão e contribuiu com ações para sanar as dificuldades dos estudantes com o que estava ao alcance das professoras. Nestes momentos o diálogo foi essencial para a ação pedagógica e a garantia de aprendizagem, ele foi capaz de aproximar o outro, suas necessidades, suas especificidades, fundamentais para a garantia de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante é a garantia dos alcances à pesquisa e extensão dos estudantes na universidade. Este percurso de formação permitiu a reflexão sobre a indissociabilidade entre o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão (BRAIL, 1996). A vivência no estágio docente aproximou o olhar do

pós-graduando à realidade nos ambientes de formação na graduação. Se as atividades na graduação em universidades objetivam a formação completa a partir do tripé, então a indissociabilidade na formação de futuros professores da educação superior também precisa ser abordada. Em consonância com Veiga et al. (2008), que em seu estudo sobre a importância do estágio docente para a formação de professores, afirma que: “o estágio na docência é a oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas da pós-graduação”. Os autores discutem a respeito das incumbências de se formar professores nos programas e cursos de pós-graduação, e na conclusão do estudo afirmam:

[...] reforçamos a necessidade da formação pedagógica para a docência universitária [...] bem como a institucionalização de um núcleo de pesquisa e apoio pedagógico no interior das instituições de educação superior, objetivando a formação paralela à prática docente universitária, exercida por meio de assessorias, tutorias, cursos a distância e presenciais, minicursos, palestras e outras formas de desenvolvimento do profissional docente, desde o início de seu ingresso na instituição. (VEIGA et al., 2008, p. 75).

Para os autores é emergente a necessidade de institucionalizar nos programas e cursos de pós-graduação atividades e meios para a formação docente, o olhar para a necessidade da formação pedagógica nesta etapa de ensino incide sobre o fato de que uma parte significativa dos profissionais formados irão atuar como professores na educação superior.

Considerações

Instigar a reflexão sobre o estágio docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu foi a premissa deste trabalho. Após a passagem pelo processo de estágio docente na sala de aula da graduação de uma universidade pública, emergiu a necessidade de refletir com autores que pesquisam sobre o estágio docente e sua importância para a formação. Com base nessa experiência foi possível elencar diversos pontos positivos no processo. Entretanto, abordar os pesquisadores do assunto em conjunto com a experiência pareceu ser o melhor caminho para as especificidades desta etapa de formação.

As questões sobre a formação de professores são diversas na academia, com autores de diferentes linhas, entretanto, nos trabalhos consultados, e na compreensão da prática, o que se evidenciou foi a importância da prática no exercício do magistério. A experiência de vivenciar num curso de graduação esta relação de ensino-aprendizagem, sob diferentes perspectivas é um momento de formação que apenas a prática é capaz de proporcionar. Para além da teoria, a prática é o campo onde a teoria se solidifica.

O estágio docente na formação stricto sensu precisa destes exercícios de reflexão, as pesquisas sobre a relevância do tema ainda são escassas na academia. Entretanto, as que se consolidaram, e foram aqui referenciadas, terminam em discussões sobre a importância da valoração do estágio docente na formação.

A oportunidade de vivenciar a sala de aula e as questões dos processos de ensino-aprendizagem na graduação se mostraram fundamentais para a formação. Com o arcabouço teórico foi possível compartilhar e mostrar o valor da experiência no estágio docente para a formação do estudante de pós-graduação stricto sensu. Que o presente trabalho possa ser mais uma oportunidade de levar o tema à reflexão nos mais diversos ambientes educacionais, mas principalmente o acadêmico.

Referências

ALVES, Larissa Roberta; GIACOMINI, Márcia Aparecida; TEIXEIRA, Verônica Modolo; HENRIQUES, Silvia Helena; CHAVES, Lucieli Dias Pedreschi. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2019, Epub. 29 jul. 2019.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

JOAQUIM, Nathália de Fátima. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dezembro de 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução n. 013/2013** – Bolsa de Pós-graduação Stricto Sensu.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução n. 806, de 29 de março de 2017**. Altera parcialmente o Regulamento de Bolsa de Pós-graduação Stricto Sensu da UEG.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61-77, jan./jun. 2008.

VIEIRA, Renata de Almeida. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPEs. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 13, n. 2, p. 94-101, mai-ago 2013.

Formação e atuação do pedagogo: contexto e apropriação do espaço escolar e não-escolar

Jordanna Nunes Souza^[16]

Andréa Kochhann^[17]

A escrita desse texto é um recorte dos estudos realizados pelo grupo vinculado ao projeto de pesquisa “FORMAÇÃO DO-CENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não-escolar” como iniciação científica, vinculado à Universidade Estadual de Goiás – UEG, bem como pelos estudos e ações de extensão realizados como partícipe do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPÍ.

As discussões fomentadas pelo GEFOPÍ e pela iniciação científica fazem com que pensemos na formação e trabalho do pedagogo para romper com o paradigma tradicional de ser

-
- 16 Acadêmica do curso de Pedagogia-Universidade Estadual de Goiás (UEG); bolsista voluntária IC e extensão. Participe do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridad-GEFOPI. E-mail: jordanna_nuness@outlook.com
 - 17 Pós-Doutora em Educação pela PUC/GO, Doutora em Educação pela UnB, Mestre em Educação pela PUC/GO e Pedagoga pela UEG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. É pesquisadora e coordenadora do GEFOPÍ e pesquisadora do GEPFAPE. E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

professor de crianças, despertando a curiosidade no tocante a outros espaços que não sejam a escola. Como um recorte da pesquisa, elegeu-se o problema “Como ocorre a formação e o trabalho do pedagogo?”. O objetivo geral é discutir como ocorre a formação e o trabalho do pedagogo. Para alcançar o objetivo geral elegeu-se como objetivos específicos discutir sobre a formação e o trabalho do pedagogo, analisar a regulamentação da formação e atuação do pedagogo e apresentar cenários de sua atuação.

A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. A pesquisa qualitativa se caracteriza por analisar os dados pelo viés da qualidade e não somente pela quantidade. A pesquisa bibliográfica se configura por utilizar de trabalhos publicados sobre a temática, como subsídio teórico para as discussões. A pesquisa documental se constitui pela análise de documentos que fomentam compreender a temática em voga. Com essa conjuntura, os autores que sustentaram a escrita desse texto foram Kochhann (2021), Graciani (2014), Brandão (2007), Luzuriaga (1990), Libâneo (2010) dentre outros, em questões de legalização da prática e formação os documentos foram a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás no Câmpus de São Luís de Montes Belos.

A formação e o trabalho do pedagogo

A compreensão conceitual de educação e pedagogia são indispensáveis para uma análise do trabalho pedagógico em diversos cenários, com a finalidade de que haja uma desmistificação de que a práxis pedagógica está limitada unicamente ao âmbito escolar, no tocante ao pedagogo. No Minidicionário Rideel de

Língua Portuguesa a educação está posta como o “desenvolvimento de todas as faculdades humanas; civilidade; cortesia; polidez” (2009, p. 99), enquanto pedagogia está descrita como “Teoria de educação” (p. 211). Apesar de parecer colocações simplórias, são elas que estabelecem a integração desses conceitos, permitindo assim, a construção de um ideal que abrange todas as possibilidades de atuação do pedagogo.

Contextualizando esses conceitos, Brandão (2007, p. 7), coloca que ninguém escapa da educação, em uma perspectiva de que ela está presente em toda estrutura social independente do contexto cultural, pois, o indivíduo vive em aprendizagem constante. Já Luzuriaga (1990, p. 2) apresenta a pedagogia como “a reflexão sistemática sobre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação.”. Pensando por meio dessas perspectivas podemos considerar que a educação está presente em toda extensão da formação humana e, por decorrência disso, é permissível que a pedagogia esteja presente em todo esse processo.

O que traz um viés limitado da atuação pedagógica pode ser o equívoco de que a formação humana acontece somente dentro do ambiente escolar. O que pode ser um pensamento comum em sociedades que valorizam somente a formação formal escolarizada, ignorando as várias formas de aprendizagem que ocorrem em sistemas informais e não formais.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. (BRANDÃO, 2007, p. 13)

Para que não ocorra uma certa limitação da Pedagogia ao âmbito escolar e que fomente seu trabalho em outros espaços e atenda as demandas sociais, é necessário repensar todo processo de construção da práxis do pedagogo e de sua identidade profissional, que se inicia a partir do momento em que ele se insere no curso de Pedagogia. Assim é necessário analisar para que o indivíduo está sendo formado. Se é para exercer de fato a Pedagogia ou somente para lecionar em sala de aula, ou seja, para ser professor ou para ser docente, gestor e pesquisador? Por isso é importante analisar “como ocorre a formação e o trabalho do pedagogo?”

Para a construção de uma formação do pedagogo que visa uma práxis que possa abranger diversas áreas é necessário trabalhar com o acadêmico de pedagogia além do lado professor, deve ser trabalhado criteriosamente também o seu lado gestor e pesquisador, proporcionando uma experiência que trabalhe todos os aspectos da verdadeira docência. Quando o acadêmico tem contato com todos esses lados ele consegue se adequar a diversas funcionalidades e ambientes, isso é assegurado através do ensino, pesquisa e extensão, pois a universidade proporciona junto à teoria a oportunidade de prática.

O ensino é o que proporciona a construção do saber, é o suporte teórico que o curso fornece. “A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (VÁZQUEZ, 1968, p. 206). Somente o ensino não é suficiente, a partir dele se dá a pesquisa e a extensão que de forma concisa valida o ensino.

A pesquisa tende a possibilitar oportunidades mais “livres” ao acadêmico, no ensino os temas tratados já são estabelecidos pela matriz curricular. Já na pesquisa o aluno pode escolher o tema e método que vai trabalhar junto ao seu orientador, com

objetivo que vai além da compreensão, pois, na pesquisa é necessário que haja uma produção. Há um elo forte entre ensino e pesquisa porque existe entre eles uma certa dependência, visto que “a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa” (DEMO, 2011, p. 54). Sem pesquisa não há o que ensinar, sem o ensino não há o que pesquisar. Já a extensão tem um papel fundamental, além de promover um contato da universidade com a sociedade de forma benéfica para ambos, oferece ao acadêmico a oportunidade de colocar as teorias e as descobertas da pesquisa em prática.

A Extensão Universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. (RODRIGUES; PRATA; BATALHA; COSTA; NETO, 2013, p. 142).

Tomando conhecimento disso é necessário que o acadêmico questione sua formação e se a instituição que ele frequenta permite que ele tenha consciência e experimente essa abrangência pedagógica. Uma das formas de perceber é analisando o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), através dele é possível analisar os objetivos do curso, sua concepção e todas as disciplinas que serão trabalhadas. Assim, quando o acadêmico for exigir uma formação mais ampla, suas colocações vão estar de acordo com

os parâmetros legais da instituição, desse modo suas exigências serão incontestáveis.

Torna-se essencial também que o acadêmico de Pedagogia tenha consciência que a graduação inicial pode não ser suficiente, pois todas as áreas de atuação exigem uma formação continuada, tanto pela complexidade e especificidade de cada espaço, quanto pela fluidez em volta dos conceitos educacionais e pedagógicos, visto que esses conceitos acompanham os movimentos sociais. Então, sempre que eles vão se aperfeiçoando ou até mesmo ressignificando os espaços e funções do pedagogo consequentemente se ampliam.

Suporte legal para a formação e trabalho do pedagogo

O curso de Pedagogia conta com uma série de documentos para sua legitimação, em que apresentam possíveis atribuições ao seu trabalho considerando sua formação. Essa legitimação só ocorreu por meio de lutas incansáveis por uma regulamentação, que se estende no Brasil de 1939 até o nosso período atual. De acordo com Scheibe e Durlí (2011, p. 82), a necessidade de ampliar e formalizar a escola e os profissionais da educação surgiu através da ascensão do capitalismo subdesenvolvido da época, prevendo a expansão da mão de obra que acompanharia a tecnologia e a industrialização, onde aspectos sociais e religiosos foram sendo substituídos por aspectos tecnicistas, que visavam a formação inicial da escolarização.

Mesmo com a criação e legitimação do curso em 1939, as fragilidades e complexidades do curso colocavam em questionamento sua necessidade, resultando em uma desvalorização acadêmica e social. Iniciou-se então um processo de construção estrutural do curso com leis de amparo educacional, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pareceres nos

anos 1962, 1969, 2005 e 2006 do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação). Em 15 de maio de 2006 surgiu a primeira Resolução pelo Conselho Nacional de Educação oficializando e mostrando a necessidade do curso de Pedagogia de forma concreta no contexto brasileiro.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o

filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 1).

Em seu primeiro artigo a Resolução estabelece os cursos de Pedagogia licenciatura deve fornecer os princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos que devem ser executados e avaliados dentro da instituição de ensino superior. Princípios estes, que visam a ética profissional em relação a amplitude de contextos de atuação, promovendo um ambiente de ensino e aprendizagem em que o acadêmico possa conhecer todas as facetas da profissão e ter uma formação ampla e completa que, por consequência, permite uma prática que é um dos instrumentos de avaliação das teorias aprendidas.

O segundo e terceiro artigo delimitam as áreas de atuação pedagógica que se aplica em espaços escolares e não escolares, em uma visão que compreende a diversidade social e cultural de forma crítica e ética, em que o estudante de Pedagogia se baseia em uma diversidade de teoria e experiências práticas.

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.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura

investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações

filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (BRASIL, 2006, p. 2-3).

O quarto e quinto artigo trabalham de forma conjunta e ambos mostram as funcionalidades do pedagogo e as habilidades que o estudante de pedagogia deve desenvolver. Ambos buscam uma desenvoltura que trabalha com o acadêmico a capacidade de lecionar, gerenciar, projetar e avaliar em diversos espaços. Há uma preocupação também em promover atividades que colaboram com o contexto social em geral, onde o pedagogo deve estar apto a trabalhar com diversas culturas e etnias sem fazer nenhuma distinção. O sexto artigo reafirma tudo que é proposto nos artigos anteriores.

Com o objetivo de organizar as cargas horárias, disciplinas, metodologias e estágios, projetos pedagógicos, o sétimo e oitavo artigos delimitam as funcionalidades do currículo prevenindo experiências práticas, seminários, pesquisas e apoio teórico. Os demais artigos tratam de regulamentação do curso em nível superior.

É essencial que o pedagogo esteja ciente das particularidades da Resolução de 2006, pois esta permite o conhecimento dos diversos espaços e funções atribuídas ao pedagogo, podendo assim, começar a direcionar a construção da sua identidade profissional visando a estruturação de sua práxis pedagógica.

A Resolução de 2006 pode ser considerada uma das mais completas em relação a espaço e funcionalidade do pedagogo,

porém, a versão atualizada da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 transmite uma visão reduzida do pedagogo, visando aquela imagem inicial de professor que atende a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, a partir da influência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019, p. 1-2).

A Resolução de 2019 permite um pensamento de alerta na comunidade de profissionais e pesquisadoras da educação, pois, de início ela reduz as funcionalidades do pedagogo ao ambiente escolar, assim descaracterizando a essência pedagógica na diversidade dos processos educacionais e contradizendo as colocações da Resolução de 2006 que, mesmo sendo refutadas, mantêm-se necessárias para compreensão do que é um pedagogo.

Cenários de atuação do pedagogo

O pedagogo desenvolve o trabalho pedagógico que representa a base de todo processo formativo. Ele pode atuar em diversos contextos permeado por sua formação. Libâneo (2010, p.

97) é muito feliz ao colocar que “Por consequência, a toda prática educativa intencional corresponde uma pedagogia, pelo que falamos também em pedagogias: familiar, profissional, sindical, etc.” Assim entende-se que a partir da pluralidade pedagógica a formação possibilita ao profissional uma flexibilidade tanto em suas ações quanto em sua identidade.

É notório que há um leque muito amplo de ambientes em que o pedagogo pode trabalhar e suas funcionalidades vão variar de acordo com a demanda educacional do ambiente pois, dependendo do ambiente, ele vai ter mais de uma função. Podemos, assim, compará-lo com um camaleão que está o tempo todo se adequando a novos cenários. O Quadro n. 1 apresenta uma síntese da possível atuação do pedagogo em variados espaços.

Quadro 1 – Síntese de atuação do pedagogo

ESPAÇOS	ATUAÇÃO
Escolar e universitário	Professor, secretário, coordenador, diretor e elaborador de materiais didáticos.
Agrário	Palestrante, gestor de equipes e projetos.
Social e prisional	Orientador, conselheiro e gestor.
Empresarial	Gestor do processo.
Esportivo	Orientador pedagógico e gestor de projetos.
Hospitalar	Gestor de equipes e orientador pedagógico.
Jurídico	Formador e orientador.

Fonte: As autoras (2021)

No espaço escolar e universitário existem diversas possibilidades de trabalho que o pedagogo pode realizar, além, de lecionar em sala de aula. É possível sua atuação na elaboração e coordenação de projetos pedagógicos, organização do calendário

letivo, participar da elaboração do currículo que será vigente na instituição, organizar e coordenar conselhos de classe, programar eventos, dedicar-se à iniciação científica, além das possibilidades de cargo dentro da secretaria da instituição, como por exemplo o de diretor, administrador e secretário.

No campo agrário o espaço do pedagogo ainda é pouco discutido, mas ele é muito extenso e aborda funções como gestor, tanto de projetos como de equipe, organizador de ambientes e de atividades tanto individuais quanto coletivas, além da funcionalidade de coordenar e elaborar projetos, eventos, pesquisas e materiais didáticos.

[...] 1.cuidar da gestão de processos e sistemas informatizados, 2.cuidar da gestão de pessoas e liderança de equipes, 3.organizar espaços para reuniões e atividades diversas, 4.organizar as demandas de pessoal para as atividades coletivas, 5.elaborar, acompanhar e avaliar os projetos,6.motivar a equipe, 7.organizar e/ou orientar a elaboração de material didático, 8.organizar e/ou coordenar planos de gestão, 9.organizar e/ou coordenar as pesquisas de demandas e de diagnósticos, 10.avaliar os avanços e os resultados das atividades realizadas, 11.promover a cultura de sustentabilidade tanto social quanto econômica da equipe e público atendido, 12.ter visão humanizadora, sistêmica e de totalidade do processo de gestão, 13.avaliar currículo de profissionais para compor equipe de trabalho, 14.monitoramento e avaliação do processo, 15.organizar slides, folders, cartazes, etc. 16.entre outras funções inerentes ao processo pedagógico.(KOCHHANN et al., 2018, p. 5).

De acordo com Graciani (2014) a pedagogia social engloba todos os indivíduos em situações de vulnerabilidade social, de forma que não só denuncia as crueldades que se encontram em

diversas realidades, mas também valida suas histórias e os capacitam para se tornarem agentes transformadores. Nesses contextos o trabalho do pedagogo pode ser inserido dentro do presídio a partir da perspectiva de que é um lugar para ressocialização, do conselho tutelar, ongs, da assistência social, de centros de reabilitação, orfanatos e espaços que promovam lazer e cultura, ocupando cargos de coordenação, quanto de conselho, gestor e até mesmo ministrando oficinas e atuando em brinquedotecas.

No âmbito empresarial, o espaço do pedagogo corresponde à área de gestão e de recursos humanos, buscando desenvolver a formação humana dos funcionários. Seu trabalho abrange também empresas que fornecem cursos de capacitação, onde é possível sua participação na elaboração do curso, da apostila e na avaliação dos participantes. O pedagogo pode estar presente também nos processos seletivos desde a elaboração de prova até nas entrevistas admissionais.

Sendo assim, o Pedagogo passa a ganhar espaço dentro das empresas na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, onde trabalha com treinamento de pessoal, formação de mão de obra, capacitação em serviços, oficinas, organização de palestras, reuniões, seminários, congressos, excursões, cursos, dinâmicas de grupo e principalmente trabalha a autoestima e o relacionamento entre os membros que constituem a empresa. As empresas precisam desses profissionais desenvolvendo esses trabalhos com seus funcionários para que eles possam se sentir bem em seu ambiente de trabalho e acima de tudo saber que são valorizados, assim sua autoestima cresce, a vontade de trabalhar é ainda maior e ambos, trabalhador e empresa, irão se beneficiar. Afinal não existem organizações sem as pessoas, são elas que as controlam e as fazem funcionar. (ALMEIDA; COSTA, 2012, p. 4).

Outro contexto empresarial em que o trabalho do pedagogo é fundamental é em fábricas de acessórios e brinquedos infantis, pois ele é capacitado para identificar a faixa etária adequada e como o produto irá auxiliar no desenvolvimento da criança. Atualmente na indústria cinematográfica o pedagogo vem ganhando espaço também, além de analisar a faixa etária, ele está presente em toda criação de desenhos e filmes de cunho educativo.

O esporte e sua valorização são produtos culturais, que atraem os telespectadores desde muito novos, além de ser um espaço de ensino-aprendizagem. Pensando em nossa realidade social o futebol é um dos principais, onde muitas vezes as crianças são submetidas a frequentar escolinhas, clubes sem nenhum acompanhamento que veja além do esporte. Nessa situação o pedagogo se encontra presente justamente para administrar essas atividades e traçar planos pedagógicos para que essa paixão por esportes não interfira no desempenho acadêmico. Essa situação se adequa a outras categorias esportivas também como ginástica e nataçãõ.

O esporte deve ser compreendido como um fenômeno sócio-cultural e encontra na contemporaneidade um momento de valorização, manifestando-se em diversos cenários, envolvendo diferentes personagens, que lhe designam variados significados. Considerando sua pluralidade, identificamos como contextos de manifestação do esporte o profissional, o esporte como opção de lazer, o esporte infantil, o para-esporte, o esporte para terceira idade, o escolar, dentre outros. [...] Aos apontamentos de Paes, somamos as possibilidades de aprendizagem social por meio do esporte, uma vez que o convívio humano que se estabelece na prática esportiva pode ser apontado como uma metáfora do convívio humano em outros contextos sociais (GALATTI, 2006, p. 17-18).

O movimento pedagógico no âmbito hospitalar ganha visibilidade, de acordo com a necessidades acadêmicas e de desenvolvimento social de crianças e adolescentes internadas. A internação pode desvincular parcialmente ou totalmente o aluno de sua vida acadêmica, assim o pedagogo hospitalar tem a função de executar um plano educacional para não só acolher o indivíduo, mas também, para providenciar momentos de aprendizagem constantes que permitem acompanhar o desenvolvimento de crianças de sua faixa etária. Dentro do hospital esse pedagogo pode ser responsável por brinquedotecas e por atrações culturais. O pedagogo hospitalar é encarregado também de acompanhar crianças e adolescentes em internação domiciliar.

Percebe-se, portanto, a importância do pedagogo no ambiente hospitalar que busca assegurar condições educacionais comuns ao estudante do ensino regular. Assim, cabem em sua formação conhecimentos específicos sobre o impacto psicossocial da hospitalização prolongada para a criança/adolescente hospitalizado, sobre as limitações biológicas e cognitivas inerentes a diferentes quadros de enfermidades tratados e sobre as conseqüentes condutas necessárias ao pedagogo para que possa atingir seus objetivos com êxito. A Pedagogia Hospitalar situa-se na modalidade da Educação Especial, definindo como suas principais ações as atividades de classes hospitalares e atendimento domiciliar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Para respaldar a concretização da percepção da necessidade de continuidade da educação escolar para crianças e adolescentes quando internado por tempo prolongado e, portanto, deixados fora dos serviços educacionais comuns, definiram-se os conceitos de classe hospitalar e atendimento domiciliar. (MENEZES, 2004, p.1).

O pedagogo no espaço jurídico pode exercer diversas atividades, desde a organização de espaços, treinamentos para capacitação, coleta de informações em relação aos processos de adoção, acompanhamento de crianças e adolescentes envolvidos em processos e na avaliação de possibilidades de reintegração ou afastamento familiar.

Em relação a essas atribuições, podemos constatar que os pedagogos desenvolvem múltiplas funções dentro de cada núcleo do Tribunal, porém todo eles envolvem a criança e o adolescente. Dentre essas atividades podemos citar: elaborar projetos e materiais educativos. Fiscalizar locais que possam trazer algum dano ou risco para crianças e adolescentes que estejam presentes, trabalhar com o apadrinhamento emocional e financeiro de crianças e adolescentes que estão em abrigos, analisando e fazendo coleta de informações sobre os candidatos a adoção, conhecer os abrigos e as crianças e adolescentes que esperam ser adotadas. Os pedagogos também trabalham com capacitações de profissionais dentro do tribunal. Estes trabalhos estão divididos em projetos (como cursos de capacitação, de extensão, oficinas de trabalhos, roda de debates, exposições, seminários, palestras e relatórios). Também atuam em outras atividades que envolvam a criança e o adolescente e promovem a reintegração familiar, analisando se determinada criança deve ou não ser destituída do poder da família de origem. Quanto à formação acadêmica e institucional adequada para que os pedagogos pudessem atuar em seus cargos, percebemos que estes profissionais não tiveram qualquer formação pedagógica para atuar em seus núcleos, exceto as capacitações oferecidas pelo próprio Tribunal. (LOPEZ, s/d, p. 3-4).

Gohn (2010) contextualiza esses espaços em espaços formais, informais e não formais, que podem ser sistematizados ou não, mas, que ocorre um processo educativo tanto de forma coletiva quanto individual. Por meio dessa diversificação de ambiente, é notório o anseio por uma formação mais ampla dentro dos cursos de Pedagogia, para que seja possível atender as necessidades da nossa sociedade atual.

Considerações

Retomando a pergunta “como ocorre a formação e atuação do pedagogo?”, é muito recorrente pessoas em seu senso comum responderem essa pergunta limitando a prática pedagógica em “cuidar de menino”, “ser tia da creche” ou em ser “professora de menino pequeno”, esses estudos nos mostram que existe uma dimensão bem mais ampla e complexa que isto, exaltando que a essência pedagógica é fundamental para a funcionalidade de outros âmbitos. Principalmente em um ideal de que a pedagogia é a chave que abre portas para o desenvolvimento humano em sua totalidade, independentemente de ser um contexto formal, escolarizado ou informal, a partir das concepções de Brandão (2007).

Esses estudos ressaltam também a importância de repensar em como a formação em pedagogia está sendo elaborada, se está proporcionando uma base ampla ou reduzida do papel do pedagogo, se trabalha os lados que contemplam a docência em sua face de professor, pesquisador e gestor, se atende as necessidades do “tripé” da universidade, que é o ensino, pesquisa e extensão, dando um pontapé inicial para o acadêmico iniciar a construção de sua práxis e de sua identidade profissional.

Salientando junto a importância de uma formação continuada, que abre possibilidades para outros âmbitos de atuação e garantindo que essa atuação tenha uma bagagem teórica segura

e concisa, enfatizando as mudanças educacionais que exigem sempre uma renovação dos conceitos apreendidos. Os espaços e funcionalidades, estão colocados a partir de uma certa “permissão” da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em que estão expostas todas as funcionalidades existentes em que o pedagogo é licenciado a exercer, desde organizar, planejar, lecionar até administrar, dentro de espaços escolares e não-escolares. Percebe-se que o pedagogo carrega como marca a formação e o trabalho no espaço escolar, mas, as diretrizes apresentam uma possibilidade para espaços não-escolares.

Referências

ALMEIDA, Luciana Inez Seehaber; COSTA, Gisele Maria Tonin. Pedagogia empresarial: a importância da valorização humana na empresa. **Revista de Educação do Ideau**, vol. 7, nº 15. Jan./jun., 2012. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/757ab-6bb34e6a09605ee8714c99285b147_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO. *In*: MINIDICIONÁRIO Rideel: língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física)

– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275218/1/Galati_LarissaRafaela_M.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCHHANN, Andréa; DA SILVA, Maria Eneida; RIBEIRO, Natália; PRAZER, Naiane; MARTINS, Ana Caroline; PAULA, Elenaice de. O pedagogo no espaço agrário: uma análise de sua formação e atuação. *In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO OESTE 9.*, 2018, Rio Verde, Goiás. **Anais eletrônicos [...]** Rio Verde: UniRV, 2018. Disponível em: <https://www.unirv.edu.br/paginas.php?id=572>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. 18. ed. Trad. PENNA, L.D; PENNA, J. B. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

LOPES, Laylla Nayanne Dias. Pedagogia jurídica: as práticas do pedagogo no tribunal de justiça do estado de Goiás. *In: SEMINÁRIO PESQUISAR*, 5., 2016, Aparecida de Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Aparecida de Goiânia: Centro Universitário Alfredo Nasser, 2016. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.27.08.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas da UFPR**. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86680>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PEDAGOGIA. *In: MINIDICIONÁRIO Rideel: língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmem Lúcia Neves do Amaral; NETO, Irazano de Figueredo Passos. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju. v. 1, n. 16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494/254>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, jul. 2011, p.79-109. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 13 abr. 2021.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. São Luís de Montes Belos, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5R0PADeXRynWGJPbXV0YzhFTDg/view>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Direito à educação e formação docente: pedagogia hospitalar e os meios tecnológicos para o ensino de crianças em contextos extraescolares

Eleno Marques de Araújo^[18]

Bianca Moreira Pires da Cruz^[19]

Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva^[20]

Nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e atribuir as primeiras significações para os elementos do mundo, realizando ações cada vez mais coordenadas e

18 Graduado em Filosofia-Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e Doutor em Ciências da Religião-Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Pós-Doutorado em Educação-Universidade de Uberaba (UNIUB). Graduando em Direito-Unifimes. Docente no Centro Universidade de Mineiros. E-mail: profelenoaraujo@outlook.com

19 Graduada em Pedagogia-Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão (UFG/RC). E-mail: biancadacruz21@gmail.com

20 Graduado Letras: Português/Inglês-Universidade Estadual de Goiás-(UEG/Iporá). Mestre em Educação-Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão (UFG/RC). Doutorando em Educação-Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: well.jhonner@gmail.com

intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos.

A educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios. Com isso, educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas. Implica também fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro, em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais e criar formas não violentas para a solução de conflitos, ou seja, ser tolerante, combatendo preconceitos, desigualdades e diferenças, através de uma boa formação de atitudes éticas. Oliveira (2002, p. 53) também declara que ainda é necessária a concepção de uma nova ideologia acerca das crianças com necessidades especiais, para que elas tenham os mesmos direitos de cidadania das crianças “normais”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, quanto menor as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente. Movidas pelo interesse e pela curiosidade e confrontadas com as diversas respostas oferecidas por adultos, outras crianças e/ou por fontes de informação, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., as crianças podem conhecer o mundo por meio da atividade física, afetiva e

mental, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Com base no exposto, este texto, de materialidade teórica, abarca questões legais que garantem ao aluno-paciente, devido à impossibilidade de frequentar a escola regular, o direito de receber o atendimento escolar dentro do ambiente em que se encontra, especificamente no ambiente hospitalar. Do mesmo modo, traz à tona reflexões acerca da Pedagogia Hospitalar, discutido, inclusive, que o termo “pedagogia hospitalar” é que fundamenta o trabalho realizado pelo professor no interior do hospital. E, por fim, contempla, de modo sintético, a interferência positiva que os meios de comunicação (as mídias) podem ter durante o ensino/aprendizagem de crianças hospitalizadas (contexto extraescolar).

A educação como um direito: assegurando esse direito mesmo quando o aluno não pode frequentar o ambiente escolar

Compreende-se que a escola tem papel fundamental em toda e qualquer ação educativa e é o espaço determinante de formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, pois esse é, ou deveria ser, um dos principais lugares que se reflete sobre os valores e conceitos de cidadania. Porém a partir do tema escolhido e a partir das leituras realizadas, percebe-se que não é somente na escola que a educação deve/pode acontecer. É importante ressaltar que a educação deverá acompanhar a criança em qualquer ambiente que ela estiver, inclusive quando ela não se encontrar em condições físicas (enfermidades) para frequentá-la, já que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96, a educação é direito de todos e por isso não deve ser restrita somente à instituição “escola”, sendo direito da criança de dominar os conhecimentos científicos.

A LDB, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é a mais importante lei do sistema educacional, já que traz as diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada. Esta lei foi promulgada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996. Nela contemplam-se as Diretrizes e Bases que vão orientar a educação nacional nos próximos anos. É formada por 92 artigos que representam um novo momento do ensino brasileiro. Neles vemos refletidos muitos dos desafios e esperanças que movem o trabalho de vários educadores numa nação de realidades tão diversas. Sabe-se que a educação é dever da família, porém esta não consegue fazê-la sozinha, tendo então a contribuição do Estado, a fim de prezarem, juntos, pelos princípios que visarão o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o mercado de trabalho e/ou progredir em estudos posteriores.

Atualmente, a educação básica vai dos 04 aos 17 anos, é obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos oficiais de ensino, sendo dever dos pais ou responsáveis a efetuação da matrícula das crianças a partir da idade mínima obrigatória, 4 anos. Porém existem situações que divergem do que é dito por nós como “normal”, crianças frequentando o ensino regular dentro da escola, e que nem por isso podem ter cerceado seu direito à educação. Para tanto, no inciso 4 do Art. 32 começa a discussão para um ensino a distância caso ocorra uma situação emergencial, o que fortalece a preocupação do governo em garantir o direito à educação, mesmo que fora do ambiente escolar, especificamente, no Parágrafo 4º que diz: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996, p. 26).

Conforme já dito, os programas de educação à distância são incentivados pela nova LDB (Art. 80, § 4º.) em todos os níveis

e modalidades do ensino, desde que as Instituições, ao oferecer, estejam devidamente credenciadas. Nesse tipo de ensino estão compreendidos desde os cursos, como o que algumas universidades oferecem em convênio com Centros Pedagógicos ou escolas, por exemplo, tendo como instrumentos de trabalho materiais escritos e/ou livros, até as transmissões de informações por canais especiais de televisão e a conexão à Internet. Claramente, no artigo 30 do Decreto 5.622/05, de 19 de dezembro de 2005, é exposta a situação de manter-se reservado o direito à educação da criança que se encontra impedida de acompanhar o ensino presencial, ensino regular, por motivo de alguma enfermidade, conforme segue:

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei no 9.394, de 1996, exclusivamente para: I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais. Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que: I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Consta-se, mais uma vez, que enquanto a educação escolar dá-se em um ambiente específico, o processo educacional em si ocorre em ambientes distintos, espaços não escolares, como, por exemplo, nos hospitais, nos sindicatos, nas igrejas, nas comunidades, nos movimentos sociais, na família e em qualquer outro espaço em que há uma convivência humana e uma formação que envolve crianças e/ou adultos. As crianças enfermas podem também ser reconhecidas por necessitarem de uma educação especial, visto que muitas vezes podem estar matriculadas em

uma escola regular e realizar os trabalhos e/ou avaliações em um ambiente não escolar, neste caso no hospital, por não conseguirem frequentar regularmente a escola, já que no Art. 58 da LDB 9.394/96 está estabelecido que,

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 44).

No Art. 45 da LDB 9.394/96 está descrito que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, mas que, quando se reporta aos alunos que estão em tratamento de câncer, certamente essa educação deverá ser ministrada no ambiente em que ele se encontra.

A grande dificuldade até então é que poucos profissionais são preparados para atuarem em ambientes não escolares, visto que as instituições formativas não se preocupam com a formação do professor para atuar nesses espaços. Vale ressaltar que, a educação superior poderia pensar nesse aspecto de formação, pois não estão formando professores na perspectiva de atuarem em ambiente extraescolar e o que notamos é que muito se tem dito sobre o assunto, porém pouco se tem feito, já que a educação é um direito do cidadão, independente se o aluno está ou não na escola e se não estiver, nesse caso especificamente no ambiente hospitalar, não o tira o direito de, como qualquer outro aluno da escola regular, ter acesso à educação de qualidade, ser assistido com aulas regulares e professores de apoio se assim for necessário.

A Pedagogia Hospitalar no seu contexto histórico

Fontes (2005) elucida, em seu artigo, que só a partir do entendimento do que é a Pedagogia Hospitalar é que conseguiremos esclarecer sobre a função e contribuições do professor nos hospitais e sua maneira de trabalhar, que difere do professor do ambiente escolar, considerando a diferença entre os ambientes. Nesse sentido, Fontes (2005, p. 122) ainda destaca que “[...] podemos entender pedagogia hospitalar como uma proposta diferenciada da pedagogia tradicional, uma vez que se dá em âmbito hospitalar e que busca construir conhecimentos sobre esse novo contexto de aprendizagem que possam contribuir para o bem-estar da criança enferma”.

Visto essa necessidade, a pedagogia hospitalar tem como principal objetivo “procurar meios para sobreviver de uma forma mais agradável durante a hospitalização” (PAULA, 2007, p. 323). Fontes (2005, p. 122) ainda defende que as atividades pedagógicas para as crianças enfermas passam por duas vertentes de análise, sendo a primeira delas, aquela que “[...] aciona o lúdico como canal de comunicação com a criança hospitalizada, procurando fazê-la esquecer, durante alguns instantes, o ambiente agressivo no qual se encontra, resgatando sensações da infância vivida anteriormente centrada no hospital”.

O lúdico, neste sentido, além de ser uma maneira diferente de garantir o aprendizado da criança, pode ser também utilizado como instrumento para uma possível mitigação de momentos de angústia advindas da enfermidade (WOLF, 2007, p. 49-53). Infelizmente, muitas vezes a criança não consegue refletir sobre a própria experiência e aprender com ela e, por isso, se irrita facilmente com essa forma de trabalho, cabe ao professor planejar as aulas da maneira menos cansativa possível, continuando a garantir a qualidade do ensino. Já na segunda vertente, trabalha-se, “ainda que de forma lúdica, a

hospitalização como um campo de conhecimento a ser explorado”. (FONTES, 2005, p. 122).

Nesta segunda vertente, trabalha-se a partir da desmistificação do ambiente hospitalar como sendo um lugar somente de coisas ruins e proporciona um aprendizado com base nas experiências de cada criança, fazendo com que ela perca o medo, seja íntima ao espaço que frequenta e tenha confiança nos profissionais que ali atuam, tanto médicos como professores. Dessa forma, Fontes (2005) declara que “a pedagogia hospitalar parece ser mais abrangente, pois não exclui a escolarização de crianças que se encontram internadas por várias semanas ou meses, mas a incorpora dentro de uma nova dinâmica educativa” (FONTES, 2005, p. 123).

É com o surgimento do conceito de “Pedagogia Hospitalar” que foi possível pensar e incluir a escolarização das crianças que se encontravam enfermas durante meses e até anos, deixando de ser alfabetizadas, mas que agora passam a ser incorporadas dentro de uma nova dinâmica educativa. Como relata Fontes (2005, p. 123), para aquelas crianças que permanecem por um longo período no hospital, ele passa a ser um espaço escolar, com acompanhamento dos conteúdos escolares que correspondem à série em que a criança esteja matriculada.

Uma formação específica de profissionais para trabalhar em ambientes não escolares, devido às especificidades de aprendizagem de cada criança que ali se encontra (o que também não diverge do ambiente escolar, visto a diversidade das crianças que ali existem e suas inúmeras maneiras de aprendizagem), seria de extrema importância, porém essa formação não acontece na graduação, os cursos de licenciatura e a própria formação de docentes, atualmente é voltada para o trabalho de professores em espaços escolares/espacos formais, sendo assim, os cursos de licenciatura e, propriamente dito de Pedagogia, no Brasil como um todo, trabalha para com a formação de professores

para atuarem nas instituições escolares. A lei da educação vai disciplinar a educação que acontece no espaço formal, ou seja, na escola regular, o docente que se interessar em trabalhar nos espaços não escolares precisará optar por realizar cursos de especialização em determinadas áreas com habilitação específica.

De acordo com a LDB de 1996, Art. 32, objetiva o propósito dos ensinamentos ocorridos no Ensino Fundamental, que é de desenvolver a capacidade de aprender do educando, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como meio básico de desenvolvimento; a compreensão do sistema político e dos valores que fundamentam a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades na formação de atitudes e valores neste cidadão e o fortalecimento dos vínculos de família e de solidariedade humana em que se assenta a vida social é que se faz possível perceber o que é necessário, especificamente, no ensino fundamental, que se realize com a criança um ensino sistêmico, não desfazendo do ensino lúdico, porém enfatizando uma maior quantidade, sem deixar a qualidade, de atividades tidas como “formais”, ou seja, aquelas atividades sistematizadas que acontecem na escola regular a fim de garantir a formação básica do cidadão, para que ele compreenda a sociedade em que vive a partir dos tópicos acima citados.

Como frisado reiteradamente na literatura educacional, o professor deve desempenhar o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, para a formação e despertar de um cidadão crítico e reflexivo. É necessária a presença do professor, visto que geralmente o aluno não aprende sozinho e precisa da colaboração desse profissional para conquistar o conhecimento e não se embasar somente na informação e transmissão de informações. Diante dessa informação, Paulo Freire diz que,

[...] se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que

ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar-se e quem é formado forma-se e forma ao ser pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 12).

Nessa obra, Freire nos revela que o aprendizado acontece na medida em que se aprende e que se ensina. Ao dizer que “não há docência sem discência” (1996, p. 12), revela que o professor, quando se faz professor, também se torna aluno, pois aprende e reaprende com as experiências de seus alunos a todo instante, enquanto constroem o “seu” aprender e, ainda assim, o aluno também se torna docente, mesmo que imperceptivelmente, ensina seu professor a aprender com quem ele poderia julgar não saber. A intenção não é igualar discentes e docentes no sentido de “saber” e, contundentemente, realça-se a importância do professor enquanto mediador, para sentir-se responsável pela aquisição e sistematização de conhecimento em seu aluno. É preciso que o professor tenha vontade de ensinar seus alunos, preservando o ensino qualitativo, mesmo que esse aluno esteja sob uma enfermidade ou numa linha tênue entre vida e morte.

A partir da formação, o professor é capaz de ensinar a criança a aprender, melhores maneiras para sistematizar o conhecimento a partir da especificidade de cada criança, ensinar a construir, despertar o prazer de criar com as próprias mãos e/ou pensamento, dessa forma, o pensamento da criança só entra em ação quando ele é provocado pelo desejo e, conseqüentemente, pela falta. Entretanto, ele (pensamento) é a ponte entre o objeto que se quer e o desejo em tê-lo. O mais importante é perceber que a criança e seus familiares, quando chegam ao hospital, são seres pensantes, e trazem consigo histórias de vida e trajetórias já por eles realizadas, isso precisa ser levado em consideração e utilizado pelo professor, para proporcionar uma articulação significativa entre o saber do cotidiano do paciente e o saber científico do médico, sabendo o professor respeitar as diferenças que existem entre ambos conhecimentos e assim sendo capaz de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 15).

Na perspectiva de Vygotsky, é a partir do brinquedo que as crianças desenvolvem o seu imaginar, muitas vezes, ao tentar realizar algo que elas não podem ser/ter naquele momento, é por isso que Vygotsky (2000, p. 21-44) ressalta a enorme influência que o brinquedo exerce no desenvolvimento da criança, que pode, por meio dele, construir algo surreal, o que depende, de forma totalizada da sua capacidade de imaginar, construir e reconstruir. Para ele, o material básico do pensamento é a linguagem. Para Vygotsky (2000, p. 21-44), a cultura também é elemento crucial na formação do sujeito, pois é com ela que o sujeito interage, perceptível ou imperceptivelmente.

Diante dos relatos acima, é possível perceber que ambos defendem/acreditam que a aprendizagem está interligada com a interação do indivíduo, com o meio no qual ele está inserido e, infelizmente, as doenças crônicas trazem consigo o afastamento das crianças e adolescentes de seus amigos, familiares e objetos,

devido ao grande período que precisam ficar internados, em busca de um tratamento, para uma possível cura e/ou melhores condições de vida. No ambiente hospitalar, a infância como sendo o tempo de brincar, estudar e de “não assumir grandes responsabilidades”, se perde e traz como consequência o medo, as regras, os infinitos e infindáveis “não pode”, “agora não é o momento”, entre outros argumentos a quem, de um modo ou outro, tem um futuro incerto. A criança agora precisa tentar introduzir para ela mesma que precisa se cuidar se quiser ficar melhor e, dessa maneira, cada vez mais se afasta do mundo externo.

A importância dos meios tecnológicos para o ensino de crianças hospitalizadas

Imaginamos e fomos aculturados a pensar que as enfermarias dos hospitais são lugares de silêncio, resguardo e quietude. Porém com o passar dos tempos e de acordo com a autora Paula (2007, p. 320), as tecnologias passaram a ter um importante papel de entretenimento aos pacientes e principalmente às crianças e adolescentes, devido às suas inquietudes físicas e psicológicas. Quando falamos em tratamentos demorados como, por exemplo, o tratamento de câncer, é que conseguimos entender que o hospital precisa ser um espaço que fomente a humanização, a aprendizagem, mesmo sendo um ambiente que não nos remete a coisas boas. Assim, é importante perceber que o período de internação não é e não pode mais ser visto como um período de isolamento social. Nesse sentido,

[...] uma das manifestações que demonstram este re-ordenamento dos ambientes hospitalares brasileiros é a Lei n. 11.104. De acordo com Santiago (2007), esta lei tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas nestes contextos e representa uma conquista no

processo de modificação das estruturas hospitalares. Paralelamente a esta iniciativa, a inserção de profissionais de diferentes áreas, como professores, *clowns*, psicólogos, musicoterapeutas, arte educadores, artistas, entre outros, têm possibilitado novas interações nestes cenários. (PAULA, 2007, p. 320).

O uso das tecnologias nos hospitais durante internações de crianças e jovens busca trazer a eles subjetividade, humanização e um certo sentimento de liberdade, mesmo sabendo que possuem horários específicos para tomarem a medicação e/ou receberem visitas, é uma forma de tentar reconstruir as relações sociais com o ambiente externo ao hospital. Nesse direcionamento, Paula (2007, p. 325) traz uma interessante informação sobre as tecnologias:

[...] a crescente relação dos homens com a tecnologia, para muitos, tem sido interpretada como um momento de crise das relações humanas, pois, nesta perspectiva, a tecnologia está cada vez mais afastando os homens dos contatos sociais. Contudo, também existe a defesa de que a relação do homem com a tecnologia tem oportunizado possibilidades interativas diferenciadas das que ocorriam nas sociedades mais tradicionais.

Devido ao distanciamento das crianças hospitalizadas do mundo externo, as tecnologias são vistas como suporte para buscar novamente as relações sociais, assim como o ego da própria criança que, a partir do que lhe é oferecido, se sente importante e pertencente ao ambiente, mesmo que enferma. Segundo Steinberg (1997, p. 102), as aprendizagens na era da modernização acontecem em várias instâncias, que denomina como “locais pedagógicos”; os “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita como bibliotecas, TV, filmes, jornais,

revistas, brinquedos, anúncios, *videogames*, livros, esportes, etc.” (STEINBERG, 1997, p. 102).

Diante desse leque de fácil acessibilidade às informações é que atualmente as crianças e adolescentes são capazes de trocar, negociar e compartilhar saberes, e por isso não podem mais serem vistos como tábulas rasas ou uma folha em branco. Isso demonstra a importância do uso das tecnologias para o desenvolvimento interativo das crianças hospitalizadas, como forma de se autoconhecer e conhecer o mundo, por meio da busca por informação e formação, mesmo diante de tantas restrições e limites com os quais convivem diariamente.

Ceccim (1999) destaca, em seu artigo, que as crianças hospitalizadas necessitam de muito mais do que simples atividades recreativas, elas precisam conjuntamente de atividades lúdicas, que despertem o seu intelecto para que possam compreender, a partir da aprendizagem, maneiras que podem agir para melhorar seu tratamento. Porém, essa proposta pedagógica hospitalar não pode apoiar-se somente em um ensino para a saúde e totalmente lúdico, a criança hospitalizada também precisa de incentivos e anseia por um atendimento pedagógico-educacional de qualidade. A criança hospitalizada merece conhecer, assim como qualquer outra criança, o mundo exterior ao que ela se encontra como, por exemplo: só porque ela nunca teve contato com o mar, isso não quer dizer que ela não pode estudá-lo e conhecer suas características específicas. Vê-se, mais uma vez, a importância de a escola não ser a única instituição de transmissão do saber/conhecimento. Assim,

[...] o acompanhamento pedagógico e escolar da criança hospitalizada favorece a construção subjetiva de uma estabilidade de vida não apenas como elaboração psíquica da enfermidade e da hospitalização, mas, principalmente, como continuidade e segurança

diante dos laços sociais da aprendizagem (relação com colegas e relações de aprendizagens mediadas por professor), o que nos permitiria falar de “uma escola no hospital” ou de uma “classe escolar” em ambiente escolar. (CECCIM, 1999, p. 2).

Vale ressaltar que a internação não limita o aprendizado, ou seja, a criança hospitalizada tem total capacidade de aprender e também de ensinar, visto que, como já discutido e enfatizado inúmeras vezes, o processo de aprendizagem dá-se a partir da troca de experiências vividas pelos envolvidos em determinado processo. Além disso, se a criança hospitalizada já tem o contato, intimidade e confiança com o professor, facilita e muito no seu processo de reintegração ao ambiente, de fato, escolar após a alta.

É importante que o atendimento pedagógico-educacional não seja confundido somente com salas de recreação, brinquedotecas ou projetos de humanização, mesmo eles sendo dotados de atividades lúdicas, as atividades precisam fazer sentido à criança e assim contribuir em seu processo de aquisição do conhecimento.

Desta forma, reiteradamente, se faz indispensável uma formação diferenciada aos professores que querem trabalhar em ambientes não escolares, pois assim como a criança regular, a criança enferma ou que sofre qualquer outro problema que a impeça de frequentar o ambiente escolar, também possui assegurado o direito à educação, pela LDB de 1996, a partir disso, o Estado precisa criar estratégias para garantir esse direito de forma qualitativa e constante (BRASIL, 1996).

Infere-se que as crianças hospitalizadas, muitas vezes e infelizmente, acabam sendo privadas da interação com grupo social do qual fazem parte e por isso são impedidas de ter acesso à construção do conhecimento e de construir sua própria subjetividade. Não é porque a criança está hospitalizada que ela não pode conhecer uma realidade imediata, é por isso que se

faz tão necessário o papel de um trabalho diferenciado nos hospitais, ampliando na criança o conhecimento sobre sua vida e seu próprio “eu”, respeitando suas impossibilidades, sendo elas momentâneas ou não.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de reformulação, de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural. A partilha de experiências entre todos é de muita importância para a construção de experiências educativas individuais tanto nas crianças como nos adolescentes, adquirindo com isso noções de compreensão, respeito, aceitação e valorização das diferenças entre as pessoas.

Considerações

Com base no apresentado ao decurso deste texto, fica comprovado que a legislação brasileira reconhece o direito de crianças e adolescentes hospitalizados ao atendimento pedagógico educacional em contextos extraclasse, hospitais. Foi possível compreender, também, que o hospital é um espaço propício à educação no contexto analisado, visto que este local tem se mostrado um campo amplo de atuação do pedagogo no acompanhamento pedagógico-educacional às crianças e adolescentes com algum problema de saúde, demonstrando que esses aprendizes não possuem cerceado o direito tanto ao cuidado com a saúde quanto à educação.

Desta feita, parte-se da premissa que o tratamento de uma doença não impossibilita, ou não deveria impossibilitar, a criança de continuar estudando. O que pode dificultar a continuidade do estudo de crianças que estão em tratamento é, por vezes, a ausência apresentada, atualmente, de iniciar a formação já na

Universidade, de profissionais capazes de trabalhar em ambientes não escolares com a mesma qualidade que se deve ou que se trabalha na escola regular, não esperando para que isso aconteça somente em uma especialização.

Percebe-se que é indispensável uma formação diferenciada/especializada aos professores que atuam, ou atuarão, em ambientes não escolares, pois assim como a criança regular, a com algum tipo de problema de saúde ou que sofre qualquer outro problema que a impede de frequentar o ambiente escolar, também possui assegurado seu direito à educação pela Lei n. 9.394/96. E, a partir disso, o Estado precisa criar estratégias para garantir esse direito de forma qualitativa e constante (BRASIL, 1996).

Por fim, a utilização de novas tecnologias, junto aos diversos meios de comunicação – mídias – são instrumentos indispensáveis que facilitam e melhoram o trabalho dos professores em contextos extraclases (hospitais), visto a capacidade que possuem de aproximar uma situação distante da realidade da criança – um lugar jamais visto antes – com um simples ‘click’ – computador/internet, principalmente por terem que, em muitos momentos, passarem bastante tempo internadas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 mar. 2016.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Revista Pátio**, ano 3, n. 10, ago./out., 1999.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 120-138, mai./jun./jul./ago., 2005.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Pode-se falar em uma escola da infância? *In*: OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Crianças e adolescentes que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 319-334, set./dez. 2007.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, Setor de Educação, 1997. p. 98-145.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar. **Revista Conexão UEPG**, vol. 3, n. 1, p. 1-5, 2007.

A educação escolar e suas contribuições para a promoção do desenvolvimento mental e intelectual dos alunos

Eude de Sousa Campos^[21]

Mara Rúbia Magalhães^[22]

Palmira Bernardino de Oliveira Pereira^[23]

O modelo educacional público imposto aos países em desenvolvimento nas duas últimas décadas ampara-se na lógica das políticas neoliberais internacionais e, no Brasil, os projetos implantados impuseram à escola um caráter meramente assistencialista que potencializa o fracasso e a exclusão social. Conforme afirma Libâneo (2012), a escola que sobrou ao pobre é uma escola pobre que somente se preocupa com o acolhimento social. Esse não é o papel primordial da educação escolar. Esse processo intencional contraria todos os princípios defendidos

21 Doutor em Educação. Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). eude.sousa@ueg.br

22 Mestre em Ciências Ambientais. Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG). mara.magalhães@ueg.br

23 Especialista em Informática na Educação. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). palmira.cear@gmail.com

desde meados do século XIX quando a burguesia, ao assumir o poder, passa a defender a igualdade dos homens como um todo e a escolarização para todos e a estruturar os sistemas de ensino (SAVIANI, 2000).

O direito à educação passa a ser substituído pela lógica do capital e do mercado a partir dos interesses internacionais de uma elite dominante e capitalista. No Brasil, o movimento Escola para Todos foi redimensionado a um conjunto de ações que impuseram à escola pública desenvolver ações para minimizar a pobreza extrema e preparar o indivíduo precariamente para ser capaz de sobreviver (COUTINHO, 1994).

Na contramão de um modelo público escolar perverso, a escola de Vygotsky, também conhecida como teoria histórico-cultural, vai explicar o desenvolvimento da mente humana a partir de princípios do materialismo dialético. Para Vygotsky, a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano acontece durante o processo de apropriação da cultura por meio da comunicação entre as pessoas (VYGOTSKY, 1984). Nesse sentido, a educação escolar tem o papel de promover mudanças qualitativas nos processos mentais das crianças e garantir o desenvolvimento intelectual e a personalidade dos estudantes.

Na perspectiva de um ensino capaz de promover o desenvolvimento humano, a partir dos princípios defendidos por Vygotsky, a teoria do ensino desenvolvimental é criada por Davydov (1930-1988) que atribui à educação escolar o papel de ensinar o aluno, de forma independente e autônoma, a buscar o conhecimento científico e a pensar, mediante a um ensino capaz de promover o seu desenvolvimento mental e intelectual (DAVIDOV, 1988c). O ensino desenvolvimental embasa-se na teoria histórico-cultural onde educação e ensino estabelecem-se como princípios universais do desenvolvimento humano vinculados aos fatores socioculturais e a atividade intrapessoal do aluno.

A crítica ao modelo de escola pública vigente no Brasil nas últimas duas décadas

O modelo escolar público brasileiro evidencia uma divergência excludente caracterizada como uma escola que promove o conhecimento (para a elite rica) e outra do acolhimento social (para os pobres) (LIBÂNEO, 2012). A análise desse modelo permite mostrar o impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas públicas, o que inclui os aspectos didáticos-pedagógicos nos quais se relacionam diretamente com a aprendizagem dos estudantes. É um currículo reduzido resultante das políticas de financiamento internacional e precarização do ensino e da formação de professores.

Se considerarmos as proposições originariamente emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) vão refletir nas políticas públicas para a educação básica praticadas nessas duas últimas décadas pelos governos brasileiros. No Brasil, o primeiro documento oficial que visou implementar uma Educação para Todos foi o Plano Decenal de Educação 1993-2003 (BRASIL, 1993) elaborado no Governo Itamar Franco e, ainda nas diretrizes do Ministério da Educação, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e no Governo Lula (2003-2006; 2007-2010). Os preceitos de tal política educacional embasaram-se na universalização do acesso escolar, gestão descentralizada, financiamento público, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), programas de educação a distância, sistema nacional de avaliação, acesso ao livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), dentre outras. Para Libâneo (2012), tais políticas selaram a fragmentação da escola pública brasileira e seu total desmantelamento.

É um projeto educacional que busca garantir a ordem, por meio da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, associada à manipulação

ideológica das consciências, com foco na exploração e na desumanização crescente do homem. Conforme afirma Mészáros (2002), são mecanismos de que a classe dominante utiliza para garantir o funcionamento do aparelho educacional, em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital, voltada para maior submissão do trabalho aos mecanismos de exploração, empreendidos pelo capital. Nesse sentido, não há o interesse para a classe dominante em uma escola pública que garanta o domínio dos conteúdos pelos alunos, mas um modelo escolar que valorizará o acolhimento, a proteção e a assistência social entre as pessoas.

Para Torres (2001), a escola do acolhimento social substituiu as necessidades básicas de aprendizagem por um treinamento básico e precário de orientações úteis para a sobrevivência e para as necessidades básicas e urgentes das pessoas, cuja premissa principal é fazer da escola um local capaz de dominar e priorizar apenas os conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática e que, conseqüentemente, o ajudem a sobreviver minimamente. Em resumo, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural e o desenvolvimento intelectual, por meio das capacidades cognitivas, é desconsiderado. Nóvoa (2009) faz uma crítica, a tal modelo escolar, no qual os objetivos voltados ao acolhimento e assistência se sobrepõem aos de aprendizagem e desenvolvimento mental.

Diante disso, a escola irá desenvolver competências e habilidades para contribuir com a formação cidadã dos alunos e uma nova ótica será atribuída ao professor. Um docente sem identidade, treinável e com formação a distância precária. A política internacional do Banco Mundial voltada à educação prima pela formação deficitária de um professor treinável, objetivando reduzir os custos da formação inicial, qualificação profissional e política salarial. Conforme explica Enguita (1993), é a educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista.

Para Sá (1986), o processo educacional passa por uma submissão real ao capital em função do completo domínio deste sobre os meios de produção educacionais.

A expropriação do saber é o ponto nodal dessa mudança. Em última instância, é o capital que determina a quantidade e qualidade desse saber realizado na escola. Esta não apenas produz trabalhadores, mas consome mercadorias. (...) O capital concentra e monopoliza a totalidade do saber e cada vez mais o condiciona à produção de mercadorias em escala internacional. A nova função da escola é a formação de homens parcelares cujo custo de reprodução é muitíssimo baixo. (SÁ, 1986, p. 28- 29).

Nesse caminho, constata-se que os problemas da escola pública brasileira se acumulam há décadas e desafiam a todos que, de alguma forma, vivenciam ou participam dos problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro. Esse processo não foi diferente no Brasil, em relação aos discursos sobre a importância da escola. A ideologia implantada buscou a desvalorização intencionalmente de forma contínua e progressiva. A explicação capitalista para o fracasso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, conteudista, autoritária e, com isso, apresentar-se como uma escola que reprova, exclui, discrimina os pobres, promove evasão, potencializa a violência dos alunos, dentre outros.

Portanto, diante dessa lógica cruel imposta à escola pública, a educação que sobra para as pessoas pobres, conforme explica Libâneo (2010a), é uma escola pobre para pobre que se restringe ao acolhimento, mas potencializa a exclusão e desigualdade social. Tal reflexão é desanimadora e extremamente triste, principalmente àqueles, cuja carreira e a profissão estão

amparadas na escola pública. Charlot (2005) faz uma crítica para esse modelo de educação voltada ao capital e às políticas neoliberais. Ele explica que, tal visão de educação, anula a possibilidade da formação cultural humana e do desenvolvimento intelectual do estudante.

Libâneo (2010b) faz críticas ao modelo escolar público vigente no Brasil nos últimos vinte anos e enfatiza: a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por ser assistencialista e acolhedora, transforma-se em um espaço de simples inclusão social e potencializa o fracasso dos estudantes, pois são impedidos de se desenvolverem mental e intelectualmente por meio da aprendizagem e dos conteúdos científicos. Nesse sentido, as políticas neoliberais intencionais, visam prejudicar a qualidade do ensino e, de forma contraditória, os anúncios de altos índices de acesso escolar contribuem para o agravamento das desigualdades sociais do acesso ao conhecimento, inclusive dentro da escola. O direito ao saber e à aprendizagem foi reduzido e priorizam-se os currículos mínimos que garantam a sobrevivência do indivíduo para o mundo do trabalho.

Dessa forma, para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor com formação precarizada, desprovido de identidade profissional, desvalorizado social e financeiramente. As reformas educativas priorizaram as inovações escolares, para preparar o cidadão capaz de sobreviver no mundo do capital e dispor de mão-de-obra barata que permita a redução da pobreza extrema. Para que isso ocorra, o modelo didático-pedagógico utilizado em sala de aula acentua a desigualdade e a exclusão social dos estudantes, ou seja, é uma escola que potencializa o fracasso social e escolar dos alunos.

Portanto, conhecer a face oculta da escola pública brasileira traz à tona a urgente necessidade de mudanças para os rumos do sistema educacional, de modo a libertá-lo da face perversa do capital. Diante de um discurso demagógico da lógica neoliberal e do

capital, acentua-se a exclusão social e a manutenção do conforto e do conhecimento nas mãos de uma elite dominante que despreza a tudo e a todos que ameaçam sua hegemonia. A mudança passa, única e exclusivamente, pela formação intelectual das pessoas.

A escola da elite dominante rica é aquela que promove o desenvolvimento das capacidades mentais e intelectuais do aluno. E o que resta para a massa pobre é a escola precária que não garante justiça social, nem conhecimento aos alunos pobres. Isso significa que a escola, para atender às políticas voltadas ao capital acentua, cada vez mais, a pobreza, a exclusão social e alienação total diante dos problemas de uma vida cidadã. E é com extrema indignação e desânimo que não há perspectivas imediatas que possam tirar a escola pública desse fosso sem fundo, a não ser que a sociedade se organize e cobre mudanças.

A educação escolar na proposta de Vygotsky

As teorias propostas por Vygotsky chegaram ao Brasil, sutilmente, a partir da segunda metade da década de 1970. Os estudos sobre a teoria de Vygotsky se fortaleceram a partir da segunda metade dos anos 1980 e foram difundidas em função da abertura política do Brasil e o processo de redemocratização, em meados dessa década (PINO; MAINARDES, 2000).

Baseando-se na psicologia e na filosofia marxista, Vygotsky explicou que a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano acontece durante o processo de apropriação da cultura, por meio da comunicação entre as pessoas. As formas de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas acontecem, primeiramente, no âmbito externo (interpessoal) que, em seguida, é internalizado no âmbito interno (intrapessoal), regulado pela consciência. Assim, no processo de interiorização da atividade haverá a mediação através da linguagem e os signos passam a ter significado e sentido (VYGOTSKY, 1984).

Ao destacar a atividade social, histórica e coletiva dos indivíduos no desenvolvimento das funções mentais superiores, tal ideia reforça a importância de considerar a mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a individualidade da aprendizagem pela qual o aluno se apropria ativamente das experiências sociais e culturais.

Nesse caminho, a educação escolar e o ensino estabelecem-se como possibilidades universais e necessárias ao desenvolvimento mental humano, interligados aos fatores sociais, culturais e individuais dos alunos. Para Vygotsky (1984), a atividade é o ponto primordial que justifica a mediação ou a atividade mediada nas relações entre o indivíduo e sua realidade.

Para Oliveira (1997), tal abordagem se ampara em três diretrizes. Primeiramente, as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são resultantes da atividade cerebral. Em segundo, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. Finalmente, a relação homem e mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos que, segundo Oliveira (1997, p. 33),

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Outro conceito defendido e explicado por Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Oliveira (1997), Vygotsky explicou que há atividades que podem ser realizadas de forma independente, por corresponderem a conceitos já

interiorizados pelo aluno. Essa, compreende a zona de desenvolvimento real. Já o nível de desenvolvimento potencial permite ao aluno realizar determinadas atividades somente com a ajuda do outro. Logo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que permite a busca da solução do problema de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, no qual a solução de um problema somente acontecerá sob a orientação de um adulto ou em colaboração de alguém com maior experiência (VYGOTSKY, 1984, apud OLIVEIRA, 1997).

O papel do professor será fundamental na atuação da ZDP, contribuindo para a viabilização de processos que estão amadurecendo mentalmente nos alunos. Portanto, não é suficiente colocar o aluno em condições adequadas de estudo e esperar que o mesmo produza resultados satisfatórios de aprendizagem; o professor deve fazer intervenções contínuas sempre que julgar necessário para promover a aprendizagem discente. É necessário garantir o desenvolvimento das aptidões, inicialmente externas, encontradas nas relações socioculturais, ou seja, o professor deve contribuir na mediação entre o aluno com seu mundo social. Dessa forma, o papel mediador do professor é determinante na aprendizagem escolar (GALUCH; SFORNI, 2009).

Portanto, o pensamento de Vygotsky ampara-se em conceitos básicos: a) os processos psicológicos são socioculturais (é necessário considerar o desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores, a sociogênese do desenvolvimento: cultura como parte da natureza do indivíduo, as capacidades mentais superiores são relações sociais interiorizadas); b) as atividades intersíquicas (entre pessoas) e intrapsíquicas (dentro da pessoa) precisam ser vivenciadas; c) a mediação cultural ocorre por meio de instrumentos e signos. Cultura e linguagem são mediadas pela palavra e pelo outro; d) é necessário considerar o processo de internalização (conversão das funções sociais

coletivas em funções pessoais que reconstróem o significado); e) deve-se estimular a zona de desenvolvimento proximal do aluno (as funções mentais em processo de maturação).

Dessa forma, os princípios vygotskyanos abrem caminho para a aprendizagem e formação de conceitos proposta por Davydov. O resultado final de uma educação escolar deve ser a garantia das mudanças qualitativas nos processos mentais das crianças, a promoção do desenvolvimento intelectual e a personalidade dos estudantes. Se a educação escolar não conseguir alcançar tais objetivos, o que restará ao aluno é a antecipação de total alienação que potencializa o fracasso e a exclusão social.

O ensino desenvolvimental: possibilidades de transformação intelectual e social ao estudante

A teoria do ensino desenvolvimental, descrita por Davydov (1930-1988) embasou-se nos conceitos de Vygotsky e Leontiev que defenderam uma educação escolar capaz de ajudar o aluno a pensar com independência e autonomia para buscar o conhecimento científico através de um ensino capaz de promover o desenvolvimento mental e intelectual do indivíduo (DAVIDOV, 1988a). Educação escolar como direito universal do desenvolvimento humano é pressuposto do ensino desenvolvimental, ancorado pelos princípios da teoria histórico-cultural nos quais devem ser considerados os fatores socioculturais e a atividade interna do indivíduo.

Embasando em estudos de Leontiev e outros antecessores que afirmaram ser a atividade principal em crianças, em idade escolar, o processo de aprendizagem, estabelece-se a compreensão de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico que se configura como base para o ensino desenvolvimental e os métodos de ensino que serão

utilizados. Dessa forma, não é apenas transmissão de conteúdos verbalizados, mas de levar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam aprendizagem com independência e autonomia.

Ao criticar o ensino tradicional verbalizado por mera transmissão, Davydov (1988b) afirma que a função da escola, em todos os seus aspectos, é garantir a formação do pensamento teórico-científico em um movimento dialético. Para que isso se concretize é necessário que a educação escolar considere três princípios fundamentais: a) associar os conteúdos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensar; b) considerar a interligação entre o conteúdo, motivos e necessidades dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem; c) a formação teórica do professor no conteúdo da disciplina e também na sua didática.

No contexto da educação escolar, o que se considera como bom ensino é aquele que utilizará de modos/meios nos quais se assegure a apropriação do conhecimento pelo aluno. Nesse caminho, a palavra materializa nossa consciência e traduz-se como a expressão material dos conceitos. A linguagem é a expressão concreta do nosso pensamento/consciência e torna-se a maior mediadora no processo de interação e desenvolvimento intelectual humano. Nesse sentido, o professor precisa ouvir aos alunos, pois a palavra carrega um significado cultural, social, histórico e econômico.

Hedegaard e Chaiklin (2005a) conceitua a aprendizagem como uma mudança na pessoa e em sua relação com o mundo social e material. Essa mudança decorre de transformações na utilização de ferramentas culturais para além da sala de aula. Ainda conforme Hedegaard e Chaiklin (2005a), o ensino deve propiciar ao aluno desenvolver suas capacidades de análise e interpretação sobre sua situação histórica de vida. A escola deve garantir ao discente apropriar-se da capacidade de utilizar os conteúdos na compreensão do mundo social e natural, além de

participarem da vida social em diferentes contextos. Daí a importância de considerar sempre a origem cultural do aluno e sua historicidade para se planejar o processo de apropriação do conhecimento.

Esse modelo de ensino propõe modificações na educação formal de modo que a escola promova o desenvolvimento dos motivos e competências, para a vida em sociedade dentro de um contexto histórico (HEDEGAARD et al., 2012). Tudo isso vai de encontro a uma concepção de ensino que valoriza a cultura científica escolar e as diversas culturas em diferentes contextos humanos. [...] *Culturas* possibilitam aos alunos adquirirem capacidades diversas que influenciam em diferentes formas de desenvolvimento (HEDEGAARD et al., 2012).

Na perspectiva de um ensino que habilite o aluno a pensar sobre objetos e indagações do mundo real de forma dialética, é necessário que tal ensino estimule o desenvolvimento mental subjetivo do aluno. Um ensino que leve o discente a um processo de investigação para avançar na formação de conceitos, ou seja, o aluno sofrerá transformações em suas formas de pensar, analisar e estabelecer relações com o seu contexto real (DAVYDOV, 1982; 1988b). Para Davydov (1988c), a aprendizagem dos conteúdos escolares configura-se como um tipo especial de atividade que busca não apenas transmitir a cultura humana, historicamente acumulada, mas promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, memória, consciência e autorreflexão. A escola deve propiciar mudanças qualitativas nos processos mentais dos alunos e, como consequência, desenvolver a personalidade dos mesmos.

Na perspectiva de um ensino que garanta o desenvolvimento humano, o professor é um elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem, pois será o responsável por formular o conjunto de tarefas de estudo ou aprendizagem, cujo objetivo é levar o aluno a formar conceitos que se inter-relacionam em

uma rede conceitual. Nesse trajeto, os aspectos lógicos e epistemológicos do conteúdo devem estar associados de forma que o conteúdo deva ser percebido como conhecimento cientificamente produzido e todo processo envolvido nessa produção.

O bom professor é aquele que consegue propor o conteúdo a ser ensinado como processo e produto de investigação, pois a partir disso, irá criar tarefas (ou problemas) nas quais o aluno seja instigado a buscar respostas dentro de uma prática de investigação. Conforme explicam Hedegaard e Chaiklin (2005b), o conceito é um conhecimento teórico que já foi incorporado à cultura humana. O professor deve trabalhar com recursos de pensamento que associem o conceito a uma rede conceitual com os aspectos cotidianos e pessoais do aluno.

Para Davydov (1988c), o aluno aprende quando é capaz de associar o conteúdo às ações mentais ligadas a esse conteúdo ou os modos mentais de lidar com os conceitos que formam o conteúdo. Dessa forma, o aluno avança para transformar o conhecimento coletivo (sociogênese) em individual (funções pessoais com reconstrução de significados, a partir da interação com o outro (Zona de desenvolvimento proximal - ZDP). A proposição de tarefas deve mostrar o caminho a ser percorrido, com a utilização de atividades interativas e compartilhado entre o professor e alunos. (...) nunca perder o princípio de que a tarefa deve propiciar mudanças do externo social (interpsíquico), ao interno individual (intrapíquico) (FREITAS, 2011).

Outro aspecto relevante na teoria proposta por Davydov refere-se ao desejo e o motivo do aluno para aprender. Na elaboração das atividades que serão utilizadas, o professor deve pensar em aspectos que provoquem o aluno, para que os mesmos tenham necessidades de buscar o objeto científico a ser compreendido. Portanto, no início não existe motivação alguma para se relacionar com o novo objeto. À medida que o tempo passa, o relacionamento do aluno com o objeto faz com que passe a existir motivos

que o levam ao desejo da aprendizagem. Logo, o desejo surge primeiramente no âmbito externo social e, posteriormente, no âmbito interno individual (DAVYDOV, 1982; 1987; 1988).

A proposta de ensino que promova verdadeiramente o desenvolvimento humano do aluno deve garantir a aprendizagem de forma consciente e possibilitar a formação de ações mentais que permitam ao aluno desenvolver o pensamento do nível abstrato ao concreto, considerando os fatores histórico-cultural (FREITAS, 2009). Tal afirmação reforça a importância de um ensino que permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e intelectuais.

Para Davydov (1988b), a aprendizagem deve ocorrer de modo que os alunos sejam capazes de identificar o núcleo do objeto, ou seja, o aspecto mais geral que o caracteriza e, a partir daí, serem capazes de deduzir as inúmeras particularidades do objeto ou conteúdo de aprendizagem. De novo, destaca-se a importância da mediação realizada pelo professor, propiciando aos discentes descobrir a relação geral primordial do conteúdo, para produzirem em seu pensamento a generalização. De uma lógica universal ao particular. Do geral *nuclear*, para a dedução das particularidades que permitam formar o conceito.

Portanto, o conceito do objeto deve estar associado às ações mentais que equivalem aos modos de pensar o objeto e agir mentalmente de forma investigativa. Na atividade de aprendizagem, os alunos tomam para si as ações mentais do objeto produzido, historicamente, por inúmeras gerações de cientistas que, ao longo do tempo, acumularam e tornaram coletivos os conhecimentos. Daí em diante, no processo de aprendizagem do novo objeto científico formam-se novas funções mentais (neoes-
truturas psicológicas) que garantirão ao aluno ser capaz de refletir, analisar e planejar. Hedegaard e Chaiklin (2005b), explicam que esse processo leva o discente a um caminho de pensamento construído com a generalização e abstração.

A partir disso, o próprio aluno deve ser capaz de fazer deduções particulares que estão inter-relacionadas ao geral do objeto. O discente consegue, através de análise e síntese, apropriar-se do procedimento geral de construção do objeto por meio de procedimentos lógicos de investigação. Isso refletirá em aprendizagem qualitativa e desenvolvimento mental e humano. Dessa forma, o ensino desenvolvimental abre possibilidades de transformações intelectuais e sociais aos estudantes.

Considerações

Ao analisarmos o histórico do sistema educacional brasileiro nas duas últimas décadas e, em geral, dos países pobres da América Latina, é perceptível que as agências internacionais financiadoras dos projetos educacionais impuseram políticas com dois focos principais: a redução da pobreza extrema e a mínima preparação do indivíduo para sobreviver no mundo do capital. Isso justifica uma escola precária e deficiente que acolhe socialmente o aluno, mas é incapaz de promover o seu desenvolvimento intelectual. Assim é a escola brasileira e não obstante, a política educacional desenvolvida atualmente no estado de Goiás.

Como possibilidade de superação a um sistema educacional público tão deficitário e excludente apresentou-se, de forma sintética, as contribuições de Vygotsky e Davydov na perspectiva de um ensino capaz de promover, por meio do processo de instrução (ensino + aprendizagem), o desenvolvimento intelectual dos alunos através dos conteúdos teórico-científicos. Nesse caminho, a formação de um pensamento teórico científico possibilita, ao estudante, independência, autonomia e a capacidade de atuação consciente e reflexiva no meio social.

Portanto, defende-se aqui a importância de uma formação cultural e científica que propicie o desenvolvimento intelectual dos

alunos por meio de uma atividade investigativa. Uma educação escolar norteada pelos conhecimentos teórico-científicos que permitem a aprendizagem por meio da formação de conceitos. Esse modelo, certamente, promove mudanças qualitativas nas capacidades e interesses dos alunos e, por consequência, garante o desenvolvimento mental e intelectual discente. Tal percurso estabelece modificações na consciência do sujeito e, conseqüentemente, em suas práticas cidadãs (capacidade de agir e atuar em sua realidade).

Referências

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e educação. **Revista Ideais/Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo, 1994.

DAVYDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Rusia: Moscú Progreso, 1988a.

DAVYDOV, Vasili. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982. Education, N.Y., V. XXX, n. 10, 1988b.

DAVYDOV, Vasili. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *In*: DAVYDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução: Marta Shuare. Rusia; Moscú Progreso, 1988c.

ENGUITA, Mariano Fernández. O setor do ensino no marco da lógica econômica do capital. *In*: ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **O processo de escolarização e a formação de conceitos na teoria histórico-cultural**. Goiânia: Pontifícia Universidade de Goiás, 2009. Texto didático digitado.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Aprendizagem e Formação de Conceitos na teoria de Vasili Davydov. *In*: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: Editora da PUC/CEPED Publicações, 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2062>. Acesso em: 9 abr. 2018.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth David. A abordagem do “duplo movimento” no ensino. *In*: HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth David. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005a.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth David. The Relation of knowledge to Teaching and Learning from a Radical-Local Perspective. *In*: HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth David. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005b. p. 51-59.

HEDEGAARD, Mariane; EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn (eds.). **Motives in Children’s Development**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2012.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Rev. Educação e Pesquisa**, vol.38, nº 1, p.13-28, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoalinea, 2010a. p.19-62.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PINO, Angel; MAINARDES, Jefferson. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 255-269, jul./2000.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 20-29, mai.1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Práticas corporais brincantes e memórias de professoras de crianças: uma proposta de investigação qualitativa^[24]

Evandro Salvador Alves de Oliveira^[25]

Mônica Caldas Ehrenberg^[26]

Este capítulo apresenta o esboço de um projeto de pesquisa em curso, em nível de pós doutorado, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). A investigação visa aprofundar os estudos sobre o tema que envolve a criança e suas relações com o brincar compreendida como prática corporal, por meio de narrativas acerca das memórias de

-
- 24 O presente capítulo é fruto de um artigo apresentado no XI Encontro de Pesquisa em Educação (EPEDUC), realizado na Universidade de Uberaba em setembro de 2021.
- 25 Pós-doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP); Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho-Portugal e em Educação pela Universidade de Uberaba; Mestre em Educação-UFMT; Membro associado da Anped. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança - CIEC - UMinho (Portugal). Professor Titular e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIFIMES. E-mail: evandro@unifimes.edu.br
- 26 Pós Doutora em Educação (Unicamp e UMinho/ Portugal); Doutora em Educação Física; Mestre em Educação Física-UNICAMP; professora da Universidade de São Paulo-USP onde coordena o grupo de estudos e pesquisas em Gesto, Expressão e Educação-GEPGEE; coordena, conjuntamente, o grupo de extensão GYMNUSP. E-mail: monica.ce@usp.br

professoras da Educação Infantil, sem deixar de olhar também para aspectos latentes do presente.

É fato que os adultos da contemporaneidade tiveram experiências infantis construídas no final do século passado, relativas ao brincar e a corporalidade, que foram diferentes das vivências que atravessam a vida das crianças dos tempos atuais, sujeitos compreendidos como nativos digitais. Em décadas passadas as brincadeiras nas ruas eram bastante comuns e estavam mais distantes dos perigos que atualmente circulam os contextos sociais.

As práticas corporais realizadas pelos indivíduos que hoje são adultos, possivelmente aconteciam sem a presença expressiva dos recursos tecnológicos e digitais que a indústria cultural tem oferecido à sociedade, como os computadores, celulares, tablets, televisão, entre outros. A compreensão sobre as práticas corporais que buscamos explorar nesta investigação pretende desconstruir hegemonicamente a dimensão exclusivamente biológica do ser humano, sobretudo por as reconhecermos também como práticas sociais e culturais.

O conceito de práticas corporais, ao referir-se ao âmbito das práticas sociais, “busca compreender e esclarecer mais adequadamente um recorte da realidade e deve ser continuamente testado no confronto com esse aspecto da realidade social” (SILVA, 2014, p. 13). Essa compreensão construída pela autora abarca características ou atributos dos fenômenos chamados de significantes, conforme afirma, os quais são concretos e compõem a realidade social, tais como as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais.

Silva (2014) contextualiza aspectos importantes sobre a construção, consenso e consolidação do conceito de práticas corporais, recuperando as análises de Castellani Filho e Carvalho (2006), Grando (2006), Lazzarotti e colaboradores (2010), assim como Pinto, Bassani e Vaz (2012). Silva (2014, p. 12) explica que os conceitos apresentados por esses vários autores na década

passada já indicavam uma certa preocupação com os conteúdos subjetivos, individuais e coletivos postos em ação nas práticas corporais, para além dos efeitos orgânicos mais imediatos. Segundo aponta a autora, “os dados mostravam que o uso do termo práticas corporais aparecia vinculado a sua compreensão como elementos da cultura, como manifestações culturais que se explicitam pelo corpo”. E é sobre essa dimensão que pretendemos caminhar com nossas análises.

Nesta direção, interessa-nos, como investigadores atuantes nas discussões e problematizações sobre infância, brincar, tecnologias e mídias, conhecer as mudanças sociais vivenciadas em relação ao estilo de vida dessas crianças que viveram nas décadas de 1970, 1980 e 1990, e que hoje são adultos e professoras de crianças. Os modos como esses adultos viveram em décadas passadas contribuíram para o início de um processo de desenvolvimento humano que aparentemente não contava com a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação, também denominadas TDIC. Por outro lado, as crianças da contemporaneidade apresentam comportamentos corporais, por vezes, diferentes daqueles que os atuais adultos viveram no final do século passado.

Por esta razão o brincar, reconhecido como uma das práticas corporais, é elemento central neste trabalho. O brincar é um fenômeno essencial na vida do sujeito, por se configurar como um elemento que contribui com o desenvolvimento infantil. As práticas corporais, nesse sentido, compõem a cultura corporal que pode ser manifestada por meio do jogo/brincadeira, da dança, do esporte, da luta e da ginástica, produtos advindos da gestualidade sistematizada que as crianças, quando não alienadas em dispositivos eletrônicos e digitais, desenvolvem e permitem ampliar o repertório cultural de movimentos.

Nesta direção ancoramo-nos em teóricos como Brougère (2010), que trabalha com a teoria de que a brincadeira não advém do simples movimento dinâmico da vida humana, ou seja, do

nada. Além do pesquisador francês, Oliveira (2014, 2020), Silveira e Camilo Cunha (2014), também são importantes referências que utilizamos para tratar do tema que envolve a brincadeira. Segundo sinalizam Silveira e Camilo Cunha (2014, p. 49), a partir de estudos de Piaget e Wallon, na infância a atividade espontânea é essencial e “a brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência”.

Nesta direção, as práticas corporais, hoje entendidas como um objeto de estudo da Educação Física, são vistas e compreendidas nesta pesquisa “como artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, é o que lhes imprime os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas” (NEIRA e GRAMORELLI, 2015, p. 13). Ou seja, percebemos que as culturas das crianças são produzidas, também, por meio das práticas corporais que elas constituem em suas experiências com o mundo, bem como com as referências que atravessam suas brincadeiras, jogos, expressões, gestos e culturas lúdicas. Esses últimos são produtos das interações sociais que abarcam a vida dos seres humanos. Esses pensamentos se aproximam do entendimento que Brougère (2002) possui a respeito das culturas (lúdicas) e Bondía (2010) tem sobre as experiências e o saber das experiências, mais aprofundado adiante.

Assim, na pesquisa a ser desenvolvida buscaremos resgatar memórias de professoras, com a intenção de conhecer características próprias de suas infâncias relativas ao brincar, visando identificar quais transformações sociais ocorreram ao comparar com as brincadeiras, jogos e expressões das crianças contemporâneas. Partimos do pressuposto de que os nativos digitais, ou seja, aqueles que nasceram e cresceram em um contexto com a presença de tecnologias digitais em suas relações com o mundo e com o outro, como videogames, internet, computadores, celulares e outros, brincam e manifestam suas práticas corporais de maneira diferente das vivências ocorridas no final do século passado.

O problema e os objetivos da investigação

Tendo em vista esse contexto apresentado, esclarecemos que a problemática que motivou a construção desta investigação foi saber: o que as memórias de professoras revelam sobre o brincar durante suas infâncias, quais transformações as tecnologias digitais de informação e comunicação causam nas brincadeiras da atualidade e como eles avaliam as brincadeiras que observam e propõem como adultos aos sujeitos com os quais trabalham na Educação Infantil?

Com esse problema, temos buscado aprofundar os conhecimentos sobre os impactos desse fenômeno que diz respeito a uma possível transformação das brincadeiras e dos processos que envolvem as práticas corporais na infância, considerando a penetração e presença das tecnologias digitais, que podem impactar no desenvolvimento humano, em seus gestos e práticas corporais.

A pergunta elaborada, de certa maneira, parte de um contexto problematizador, pois na cultura contemporânea pesquisadores tem chamado a atenção da sociedade para os efeitos advindos da relação expressiva entre crianças e tecnologias, a exemplo de Buckingham (2007), Oliveira (2014) e Oliveira (2020). Para responder a questão investigativa, recorreremos a uma estratégia metodológica que se envereda por três fases: a primeira versará sobre a análise bibliográfica acerca das infâncias e práticas corporais brincantes; a segunda diz respeito ao resgate das memórias de infância de professoras da Educação Infantil, que participarão de entrevistas que vão retomar experiências com o brincar durante suas infâncias; a terceira será analisar a percepção que essas professoras possuem sobre a infância das crianças com as quais trabalham na escola, também por meio de suas narrativas, considerando que um dos critérios para participação da pesquisa é de que o adulto participante tenha nascido

entre as décadas de 1970 e 1990, e trabalhe com crianças na escola de Educação Infantil, nativos digitais.

Isto posto, este trabalho tem como objetivo central conhecer, a partir da narrativa de professoras da Educação Infantil, as memórias da infância sobre o brincar de modo a compreender quais transformações sociais têm ocorrido e analisar como eles avaliam as brincadeiras que observam e propõem às crianças na escola.

De forma mais específica, objetivamos: conhecer os tipos de brincadeiras e práticas corporais realizados por adultos nas décadas de 1970, 1980 e 1990; identificar as brincadeiras que esses professores trabalham na Educação Infantil; verificar a presença e influência das tecnologias digitais de informação e comunicação no brincar e práticas corporais nos diferentes tipos de infância, a que os adultos tiveram e a das crianças nativos digitais; e compreender qual a percepção dos professores sobre as brincadeiras que propõem às crianças e aquelas que as próprias crianças apresentam no grupo de pares.

Razões para investigar memórias das professoras de crianças

Temos a clareza de que nosso trabalho se insere na área de conhecimento que abarca o universo da educação, pois a pesquisa pretende mostrar a como a presença das tecnologias digitais na vida das crianças podem transformar, impactar e/ou causar influências nas brincadeiras da contemporaneidade. Desse modo, de certa forma sabemos que isso permitirá contribuirmos com a formação de professores da educação básica.

Vale destacar que os resultados do nosso estudo poderão contribuir com aspectos sociais na sociedade, uma vez que a pesquisa pretende ser realizada no contexto educativo e escolar, de modo a resgatar memórias de infância de professoras, que poderão ampliar as discussões sobre os gestos, brincadeiras e

culturas lúdicas infantis, colaborando com os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano no campo amplo da cultura corporal. Mais especificamente, pretendemos descortinar um outro lado do universo do das práticas corporais brincantes.

Por meio de uma aproximação com professoras da Educação Infantil, provocaremos esses profissionais a olharem para o mundo infantil utilizando outros vieses. Isto é, os docentes terão a oportunidade de constatar como a cultura desses novos tempos trazem aspectos diferentes que também podem apresentar riquezas sobre novos modos de ser criança. Trata-se de valorizar as novas culturas sem a pretensão de dizer que as crianças da contemporaneidade “perderam” cultura, ou que essas culturas foram “empobrecidas”. Pelo contrário, essas novas culturas, gestos, expressões e práticas corporais foram enriquecidas com outros elementos, novos aspectos – e a pesquisa tentará mostrar quais têm sido esses.

Corsaro (2011), em sua obra “sociologia da infância”, problematiza vários pontos sobre a infância, sobretudo a respeito de seus aspectos inovadores e criativos relacionados à participação infantil na sociedade. O autor entende que as crianças contribuem de forma ativa não apenas para a produção de culturas, como também para as mudanças culturais. Assim como Corsaro (2011), as compreendemos como sujeitos ativos e criativos que contribuem como a sua própria cultura e também com a produção das sociedades adultas.

Temos o pressuposto de que as brincadeiras das professoras que viveram suas infâncias nas décadas de 1970, 1980 e 1990 aconteceram de maneira bastante diferente daquelas que acontecem com as crianças nascidas nesta nova era digital, sendo necessário reconhecer tais ressignificações. E por mais que as professoras da atualidade procurem resgatar as brincadeiras vividas no passado (suas referências), se deparam com crianças ávidas e repletas de outras (novas) culturas e práticas corporais que, provavelmente, reconstituem suas concepções.

O aporte teórico e alguns conceitos

Buckingham (2007) dedicou um significativo tempo para pesquisar um fenômeno em constante ascensão no Reino Unido: crianças que nascem e crescem na era das mídias eletrônicas. No Brasil esse movimento começou a evidenciar-se nas duas últimas décadas, e por esta razão se tornou um tema que nos despertou interesse em aprofundar os conhecimentos.

Após a virada do século, com a multiplicação das ferramentas e recursos tecnológicos em todo o mundo, a sociedade passou a conviver com a presença de novos dispositivos eletrônicos, que inclusive começaram a se fazer presentes nas brincadeiras realizadas nos mais diversos espaços. A pesquisa de Oliveira (2014) procurou conhecer as brincadeiras e os diálogos das crianças com personagens da mídia nos contextos educativos. E tal estudo mostrou que elas, desde os 4 e 5 anos de idade, interagem com as tecnologias digitais e levam para a escola assuntos e referências simbólicas que aprendem em casa e compartilham com outras crianças.

A investigação de Oliveira (2014) se desdobrou em outra investigação que ocasionou em um importante e rico material bibliográfico, a qual o autor constatou que as crianças na Educação Infantil estabelecem fortes relações com os heróis da cultura midiática, a partir do grande contato que estabelecem com as tecnologias e aparatos eletrônicos.

No entanto, essas pesquisas citadas, e outras que buscamos conhecer para construir nossa proposta investigativa, não focaram os estudos na dimensão que pretendemos construir. Em outras palavras, não encontramos investigações que explorem e analisam as memórias de professores sobre a infância que tiveram, e relacionam com as percepções que esses possuem das crianças com as quais trabalham na escola de Educação Infantil.

Neste estudo pretendemos recuperar informações do passado para cruzar com os dados do presente, por meio da mesma

fonte de dados, ou seja, as professoras que trazem memórias da infância (seus jogos e práticas corporais) e as brincadeiras que observam e trabalham com as crianças do tempo presente. Essa dimensão da investigação permitirá a produção de novas referências bibliográficas, uma vez constatada a carência desse tipo de pesquisa e, conseqüentemente, publicação científica.

Tendo em vista a pretensão de ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo, o brincar ganha espaço significativo neste trabalho. A brincadeira é uma dinâmica essencial do ser humano, como afirma Brougère (2002). As crianças transformam o espaço em que brincam e constantemente atribuem significados às suas brincadeiras. Com Brougère, observamos que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (2002, p. 20).

Entendemos que é preciso romper com o mito de que o brincar das crianças surge do nada, pois a brincadeira não é algo natural. É o que diz Brougère (2010) ao afirmar que a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos, evidentemente, estão impregnados por essa imersão inevitável. Brougère (2010, p. 104) enfatiza que “não existe na criança uma brincadeira natural”. Para ele, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, no qual a brincadeira pressupõe aprendizagem social.

Nesse mesmo sentido, vale ressaltar também que a cultura lúdica, outro aspecto importante que pretendemos explorar, é vista por Brougère (2002) como um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, isto é, produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. De acordo com a teoria socioantropológica do autor, a cultura lúdica compreende estruturas de jogo que não se restringem às de jogos com regras. “O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa

sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica” (2002, p. 24).

O conceito de cultura lúdica, abordado por Brougère (2002), refere-se a um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que não está isolado da cultura geral. Para Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social. É a partir das relações estabelecidas entre criança, brinquedo e meio social que a criança constrói sua cultura lúdica. Segundo ele, a cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações que envolvem indivíduos, ações e objetos materiais. Este talvez seja um dos pontos primordiais de nossa pesquisa ao estarmos, neste momento, vivendo uma drástica mudança social nas interações, especialmente nas brincadeiras, tendo em vista a situação pandêmica mundial^[27].

Não podemos deixar de mencionar que durante toda a vida humana e, especialmente na infância, ocorrem experiências, essas construídas a partir do que nos passa na vida. Larrosa Bondía (2002, p. 21), diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desta maneira, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem. E esse entendimento será essencial para compreender as experiências dos professores (de suas infâncias) e as experiências das crianças que hoje observam e trabalham na escola.

Vemos que a experiência é um fator importante para pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2011) se apoiam nas teorias de Dewey, que transformou a expressão experiência em

27 No início de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) informou a sociedade que a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), começou a assolar o mundo. Em janeiro de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, declarou a Covid-19 como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Trata-se de uma doença que causa síndrome respiratória aguda grave, e uma das formas de prevenção do contágio é o isolamento social.

termo de pesquisa. Para os teóricos, a experiência é pessoal e social, pois tanto o pessoal como o social estão sempre presentes.

Por fim, destacamos que neste trabalho as análises e reflexões de Maluf (2001) serão muito importantes para explorarmos as questões relativas ao corpo e as corporalidades na cultura contemporânea a partir da ótica antropológica. Da mesma forma que pretendemos nos aproximar da teoria de Mayall (2005) para discutir questões geracionais, considerando a vertente por nós explorada no estudo (relação professor/adulto, memórias da infância e as práticas e ações das crianças atualmente na escola).

Aspectos metodológicos

A pesquisa abarca um universo de professores da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Mineiros, Estado de Goiás, que já possui autorização da Direção escolar, responsável legal da Instituição. As professoras foram convidadas a participar do estudo, ocasião em que foram apresentados os objetivos e pretensões da investigação.

As participantes aceitaram o convite, receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se trata de um importante documento que registra a concordância de participação na pesquisa, e também apresenta os riscos e benefícios da investigação. Além disso, neste documento contém a descrição dos procedimentos metodológicos trabalhados.

Vale ressaltar que como se trata de uma pesquisa com seres humanos, a proposta investigativa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil e aprovada com o parecer número 4.423.737. A pesquisa, que não prevê uso de imagem e identificação dos envolvidos, conta com a realização de entrevistas para recolha de dados, a começar no início do segundo semestre de 2021.

As professoras foram selecionadas e totalizam 20 (vinte). Foram recrutadas com base em critérios de inclusão, como: ser docente na Educação Infantil; ter nascido entre as décadas de 1970 e 1990; ser professoras efetivas da rede pública municipal. As selecionadas participarão de encontros com o pesquisador para um momento de entrevista, em que serão resgatadas as memórias da infância dos participantes. Desse modo, a metodologia da pesquisa se pauta em uma abordagem qualitativa devido à complexidade que a envolve, no sentido de buscar sentido e significado às histórias sobre as brincadeiras e práticas corporais expressas nas narrativas dos adultos que foram crianças. Assim, o estudo em questão possui natureza descritiva, pois o que se busca é o entendimento de aspectos e fenômenos como um todo, na sua complexidade (GODOY, 1995). E é por isso que uma análise qualitativa nos parece ser a mais indicada.

Para dar sentido à memória e às narrativas dos adultos, a pesquisa recorre à metodologia da pesquisa narrativa, que no campo educacional tem como objetivo explorar aspectos históricos do sujeito, suas lembranças, recordações, percepções e experiências lúdicas na infância. A entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados em pesquisas com professores/as tem sido muito utilizada em estudos realizados no Brasil tanto em nível de graduação, como da pós-graduação.

A pesquisa narrativa é compreendida como uma maneira de compreender a experiência humana. Ela diz respeito a uma análise de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 18). Além disso, como pensam os autores, o pesquisador também assume um papel importante na pesquisa narrativa, pois ele trabalha com a narrativa do participante (interpretando os textos e conteúdos) e, a partir dela, cria um novo texto.

Quando se pensa em entrevista narrativa, não se refere à velha prática jornalista de pergunta e resposta, no sentido de uma objetividade demarcada pelo tempo para questionar e o tempo para responder, ao contrário. A entrevista narrativa se constitui, como Weller (2009) aborda, em um dispositivo para se compreender os contextos em que as biografias foram construídas. Em outras palavras, a narrativa apresenta elementos que permitem conhecer e compreender fatos e acontecimentos vividos. Eles, ao serem recuperados pelas pessoas, colaboram para refletir sobre o processo/contexto nos quais aconteceram muitas cenas.

Considerações

Pretendemos, com esta investigação qualitativa, produzir conhecimentos que ressaltam o valor das produções culturais infantis no tempo e no espaço, bem como evidenciar outras formas de olhar para as práticas corporais brincantes contemporâneas a partir do viés metodológico que explora as narrativas de professoras que trabalham com a dimensão da Educação Infantil.

Além disso, reconhecemos que os resultados deste estudo poderão, ainda, fazer parte dos cursos de formação de professores no município investigado e região, bem como de seminários e encontros didáticos que discutem o tema sobre infância, brincadeira e práticas corporais, sobretudo no âmbito da Educação Infantil.

Embora os itens acima apresentados estejam relacionados com questões mais voltadas a eventos acadêmicos, o que também esperamos com este trabalho é que tanto a academia quanto a sociedade possam ter acesso a outros tipos de produções, advindas desta pesquisa, que tratam especificamente das práticas corporais brincantes, da relação professor-aluno na escola, da cultura digital e cultura contemporânea, da formação de professores e de novas formas de educar, ensinar e dialogar com as crianças.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, vol. 46, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Revista Esboços: Dossiê Corpo e História**, v. 9, n. 9, 2001.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigando com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, Portugal: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *In*:

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte 19., Congresso Internacional de Ciências do Esporte 6., **Anais [...]**, Vitória, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7311>. Acesso em: 2 jun. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **Infância e cultura contemporânea**: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves. **Infância, mídia e Educação Física no contemporâneo**: a influência dos heróis nas culturas lúdicas das crianças. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2020. (no prelo).

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. v. 1. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, Ana Márcia et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. *In*: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Org.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo**: (in)tensas experiências. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 5-10.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

SILVEIRA, Luciene; CAMINHO CUNHA, António. **O jogo e a infância**. Entre o mundo pensado e mundo vivido. 1. ed. Santo Tirso, Universidade do Minho: Whitebooks, 2014.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. REUNIÃO ANUAL DA ANPeD 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais [...]**, Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) e sua importância no processo educativo

Camilla Alexandre da Silva^[28]

Marcia Carvalho Feitosa^[29]

Gislene Lisboa de Oliveira^[30]

Valeria Soares de Lima^[31]

A Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil é uma modalidade de ensino da Educação Básica prevista na legislação educacional brasileira criada com a finalidade de reverter a situação de milhares de jovens e adultos que não conseguiram ou tiveram acesso à escolarização na idade regular. Na história do Brasil é possível perceber as dificuldades encontradas nessa

28 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás-UEG. E-mail: mylla122k@hotmail.com.

29 Graduada em Pedagogia pela UEG. E-mail: marciacarvalho27@outlook.com

30 Doutora em Educação; professora do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede-CEAR/UEG. Pesquisadora do Grupo interinstitucional de estudo e pesquisa sobre as relações entre as tecnologias e educação-*Kadjet* e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade-Gefopi. E-mail: gislene.lisboa@ueg.br

31 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); professora pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: valeria.lima@ueg.br

modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias atuais.

Com a pedagogia de Paulo Freire, nos anos sessenta, a Educação Popular se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização. O Brasil todo deveria ser atingido e orientado pela proposta de Paulo Freire, mas com o golpe militar de 64, toda essa proposta de uma educação inovadora foi suprimida e para substituí-la foi proposto o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A partir de diversos estudos e publicações na área, realizou-se um levantamento em relação a realidade da educação de jovens e adultos e assim foram abordados os principais desafios enfrentados desde o início da história do EJA até a atualidade, com foco nas necessidades para melhoria dessa modalidade e sua importância para educação brasileira. Partindo dos conceitos apresentados e mediante a análise das publicações de artigos, esta pesquisa está voltada para a importância da construção do saber docente, a partir da formação inicial e continuada. Saber este, estruturado por meio de um “repertório de saberes necessários para que os professores da EJA possam formar um cidadão crítico, incentivar o aluno para a continuidade dos estudos posteriores e preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida”. (FILHO, 2012, p.47).

O objetivo deste trabalho é, portanto, inventariar a produção do conhecimento nesse campo a fim de se compreender como foi o processo histórico e a importância da educação de Jovens e Adultos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade que contempla o ensino regular.

A educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta diversas variações ao longo do tempo, estando estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. No Brasil, a história da educação de adultos inicia-se no período colonial com as ações educacionais dos Jesuítas que, além da difusão das regras de comportamento transmitidas pela catequização, preconizava a obediências dos silvícolas para que pudessem seguir as ordens da coroa (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Do golpe militar à abertura política, a conjunção parece ter se dissolvido e, mais tarde, com a redemocratização do país, de certa forma o debate entre educação escolar e educação popular, no tocante à educação de jovens e adultos, parece novamente ter assumido uma perspectiva dicotômica (MELO, 2015).

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação – PNE, em que a educação de adultos aparece como um dever do Estado, e deveria ser ofertado de forma gratuita e com frequência obrigatória, configurando uma nova concepção do papel do Estado nesta modalidade. Superou-se, assim, a ideia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro. (FERRAZ, et al. 1984, p. 651).

O Brasil, desde 1940, ampliou suas responsabilidades políticas quanto a educação de jovens e adultos e recursos financeiros para o desempenho estratégico em todo o território nacional. De 1960 até o ano de 1964, houve um período muito especial para a

Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nessa época, em meio à turbulência do processo político do contexto histórico pelo qual o país estava atravessando, surgiram diversos grupos populares articulados a sindicatos, intelectuais da educação, estudantes e outros movimentos sociais, que preconizavam uma transformação social por meio de uma educação de adultos, crítica e libertadora.

Nesse contexto, o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, caracterizou-se pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste campo, pela reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Na década de 1970, durante o governo militar, com o movimento de alfabetização brasileiro foi criado o MOBRAL, por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 que trouxe a promessa de acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. O MOBRAL teve seu fim no ano de 1985, sendo criada a fundação “EDUCAR”. Durante o governo militar também foi implantado o Ensino Supletivo, através da promulgação da Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, trazendo em sua legislação um capítulo próprio para a EJA (BRASIL, 1971).

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história uma estrutura legal, organizado em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O Art. 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tiveram acesso ao processo de escolarização na idade adequada e própria de cada segmento (VIEIRA, 2004, p. 40). Com o fim do governo militar e a retomada do governo nacional pelos civis, instalou-se um clima de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, propiciando uma grande expansão dos direitos sociais.

Assim, a Constituição Federal de 1988, trouxe em seu bojo o reconhecimento de forma mais ampla dos direitos sociais dos jovens e adultos. Por meio do Art. 208, inciso I, a Carta Magna de 1988 garante no âmbito público o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Reiterado, posteriormente, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o seu Art. 37, em que aponta:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma etapa da educação básica instituída legalmente, que tem como objetivo reparar uma condição social de jovens e adultos que estiveram fora do sistema educacional por falta de oportunidade na idade regular. Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. Do golpe militar à abertura política, a convergência parece ter se dissolvido e, mais tarde, com a redemocratização do país, de certa forma, o debate entre educação escolar e educação popular, no que toca à educação de jovens e adultos, parece novamente ter assumido perspectiva dicotômica (MELO, 2015).

Compreendendo a EJA

Pode-se compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que é ofertada tanto no ensino presencial, (rede pública e privada de ensino) como no ensino a distância (EaD), com o objetivo principal de democratizar a educação no Brasil e levar o ensino para todos os níveis sociais. No passado e nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos ficou conhecida como supletivo. Hoje, ela é dividida em duas etapas, abrangendo o ensino fundamental e médio:

A EJA no Ensino Fundamental, segunda etapa (1º ao 9º ano), atende os jovens a partir de 15 anos que não conseguiram completar sua escolarização, em momento oportuno. Nesta fase, estão inseridos os conhecimentos nas áreas de: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, História e Geografia, no processo de ensino-aprendizado, estimulando novas formas de aprender e pensar. O tempo médio de conclusão é de dois anos. No Ensino Médio a EJA é direcionada aos alunos maiores de 18 anos que desejam retomar os estudos a partir do Ensino Médio. Completando a Educação Básica, prepara os estudantes para o ingresso em universidades, incluindo vestibular e Enem. O tempo médio de conclusão é de dois anos (BRASIL, 1996).

O Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 determina que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamentais e médios na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. A LDB, passa então, a estabelecer o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores da Educação de Jovens e Adultos. Quando pensamos em educação ao longo da vida é necessário analisar que a sociedade e o indivíduo estão em constantes modificações

e, assim sendo, é essencial a adaptação às novas situações apresentadas nos diferentes contextos históricos (SIQUEIRA, 2019).

Nota-se que a EJA, como parte do processo de educação permanente é recente, nos diversos debates, conferências, fóruns e afins ocorridos no cenário mundial sobre esta realidade. Pode-se dizer que essa modalidade tem no cenário nacional e internacional grandes contribuições, sendo essas favoráveis a uma educação para todos. Assim, a educação de jovens e adultos (EJA) é um dos componentes mais relevantes de um projeto de educação ao longo da vida.

A EJA e o Modelo de Educação Freireana

Atualmente, os alunos da EJA ainda são alvo de materiais didáticos e de práticas inadequadas às suas especificidades. As práticas de ensino da EJA, muitas vezes, estão baseadas nas habilidades de “codificação” e “decodificação”, que destacam a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, sem a devida atenção a uma construção mais reflexiva do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e de um trabalho que valorize as distintas fontes e gêneros textuais que a sociedade faz circular (FERREIRA et al., 2013). A história da alfabetização, no Brasil, integra-se a um processo de reconstrução de diversas histórias, mas um aspecto a se destacar, nos diferentes tempos históricos, são as práticas de ensino da leitura e da escrita que envolvem tanto crianças como pessoas jovens e adultas (FERREIRA et al., 2013).

Até pouco tempo, a escrita era considerada um código, e, para aprendê-la, defendia-se que bastava dominar as técnicas de codificação e decodificação. A leitura e a escrita praticadas na escola eram padronizadas, dando ênfase à memorização de letras, sílabas e palavras aleatórias sem contextualização com a

realidade social. Ao contrário, na educação popular, o processo de escrita mesmo organizado com grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuiria para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo” (FREIRE, 1977).

Assim, os trabalhos desenvolvidos no contexto da educação popular aliados às práticas de alfabetização baseada em uma concepção crítico-libertadora, busca a criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacional, que passam a substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos diversos campos profissionais e, entre eles, também no campo da educação (BEZERRA, 1980).

A experiência mais exitosa no processo de alfabetização de adultos foi a estruturada a partir da filosofia freiriana e aconteceu no Rio Grande do Norte, denominada “De Pé no Chão também se aprende a ler”, em uma alusão aos trabalhadores do campo.

EJA: o crescimento histórico e as causas da evasão

A evasão escolar que faz parte da vida de muitos jovens e adultos fica patente nas diversas pesquisas, constituindo um problema sério no Brasil. É lícito acentuar que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar, apontam para duas diferentes abordagens teóricas, a primeira das quais explica a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto a segunda se pauta nos fatores internos da instituição escolar. “Os fatores externos são: o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor” (SOUSA et al.

2011, p. 34). Nesse mesmo contexto o autor Meksenas (1992, p. 301), aponta que a evasão escolar “acontece em virtude de os alunos serem obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do Ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”.

Ao apontar quais fatores são significativos no processo de evasão no país, Pereira (2003, p. 24), aponta que “detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola”. Para combater a evasão é necessária uma ação imediata e efetiva que busque atrair o aluno evadido, novamente, para o contexto escolar e a atuação da escola deve pautar-se “na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização” dos mesmos (LIBÂNEO, 1994, p. 70). É um trabalho que deve ser realizado com toda comunidade escolar buscando detectar problemas e determinantes que condicionam a evasão escolar, imprimindo um caráter coletivo com alternativas, ações pedagógicas e possíveis medidas que possibilitem o retorno e a permanência dos alunos evadidos, antes que estes abandonem de vez os estudos.

Evasão: causas, consequências e o papel do professor

O professor desempenha um papel muito importante neste contexto e deve manter um relacionamento dialógico e sem autoritarismo, na busca por metodologias que permitam não apenas transmitir conhecimento, mas encorajar e desafiar seus alunos a pensar com autonomia e não apenas memorizar. Nessa perspectiva Paulo Freire tinha uma visão de educação como prática da liberdade, em que a formação do indivíduo deveria proporcionar uma inserção social de forma crítica, criativa e participante. Essa

afirmativa não é feita de forma ingênua. Já é de conhecimento amplo que a educação reflete a estrutura de poder. Daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: “dialogar sobre a negação do próprio diálogo” (FREIRE, 1987. p.25).

Segundo Freire (1997, p. 18) “uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”, capaz de promover uma consciência coletiva tal que daria ao sujeito condições de se defender dos ‘irracionalismos’ propostos na sociedade contemporânea altamente ‘tecnologizada’. Mas para que este tipo de educação aconteça “é necessária uma qualificação dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos e é de fundamental importância que a equipe docente esteja bem preparada para lidar com este tipo de alunado” (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Dessa forma, a escola como instituição responsável pela construção do conhecimento a partir das informações disponíveis nos conteúdos curriculares de maneira formal e sistemática, em que as interações pessoais acontecem de várias maneiras e envolvem todos os participantes da comunidade escolar, aluno-aluno, professor-professor, professor-pais, aluno-professor, e outros, é de fundamental importância que a gestão escolar esteja atenta as estas variáveis, já que a forma como as pessoas interagem entre si estão intimamente associadas aos avanços ou retrocessos do projeto educativo da escola.

De forma simples e concisa pode-se dizer que interação consiste na ação mútua entre duas ou mais coisas ou pessoas, na condição de estímulos trocados entre si, com a influência do ambiente social. Fernandez (1991, p. 131), comenta que “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.), um sentido afetivo”.

A educação, sendo uma das fontes mais importantes do desenvolvimento e agregação de valores à espécie humana, associada à escola, uma instituição responsável pela transmissão formal e sistemática de conhecimentos acumulados, juntas fazem com que as interações aconteçam nesta organização.

EJA: a importância da formação inicial e continuada do professor

A formação inicial e continuada do professor pode qualificar o ensino na Educação de Jovens e Adultos, no entanto é urgente uma pauta que discuta tal temática, uma vez que, a qualificação profissional enquanto exercício cotidiano da ação docente pode promover uma prática pedagógica eficiente, principalmente, nesta modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a capacitação profissional do educador é percebida como instrumento de melhoria na qualidade do ensino no segmento, não podendo, portanto, ser desacreditada, mas sempre oportunizada com possibilidades reais de efetivação no ambiente da escola.

Assim, a formação de professores voltada à EJA precisa buscar aperfeiçoar técnicas pedagógicas, metodologias de ensino que possibilitem a permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa, que os levem à análise crítica dos conteúdos abordados em sala de aula e do seu meio social. O perfil dos professores é formado ao longo de sua trajetória acadêmica e exige um novo olhar das políticas públicas, quanto aos significados atribuídos ao seu papel na construção cidadã de milhares de jovens e adultos.

Com muita frequência ouve-se entre os profissionais da educação, das diversas modalidades de ensino, que é necessário valorizar, potencializar, aproveitar nos alunos os saberes cotidianos, os conhecimentos que trazem de casa, as experiências

vivenciadas e outras expressões que nos remetem a esse contexto, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos. Mas, para que a “leitura do mundo preceda a leitura da palavra”, é importante a convergência entre “saberes”. De um lado este que tem significados sociais para estes jovens e adultos, do outro os textos escritos da nossa sociedade, que nem sempre estiveram ali e que não surgiram por acaso. Ao contrário, tais saberes são construídos historicamente pelo homem, implicando em lutas sociais na sua produção (FREIRE, 1988, p. 80).

As constantes transformações nas áreas econômicas, política e social, tecnológica e cultural da sociedade atual, têm pressionado a escola a se adequar conforme as exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. Decorrentes dessas mudanças surgem novos desafios e, no final do século XX, a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho, o que aumenta assim a demanda da educação de jovens e adultos na sociedade.

Resultados e discussão

O modelo pedagógico de ensino adotado por Paulo Freire instiga interesse em aprender e de se ter motivação pelos estudos, pois além de abranger as questões sociais com o uso das palavras geradoras, as discussões e reflexões sobre as problemáticas estão direcionadas a formações de opiniões e conhecimentos, a apresentação da palavra, a divisão silábica e apresentação das letras promovia a alfabetização e assim o letramento, mutuamente. Ferreira et.al. (2013), diz que os alunos da EJA nos dias de hoje ainda são alvo de materiais didáticos e de práticas inadequadas às suas realidades e isso foge do objetivo educacional para esta parcela da população.

Os principais motivos da evasão na EJA são: desmotivação por questões sociais e financeiras, conciliação entre trabalho e

escola, mesmo que a maioria das aulas sejam no período noturno. O cansaço faz parte da rotina desses alunos, a falta de valorização dos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula, dentre outros fatores, reforçam esta triste estatística brasileira. Destarte, as causas de evasão na EJA podem ser amenizadas por meio das intervenções pedagógicas do professor, uma vez que este é o principal articulador dos saberes formais e necessários à vida cotidiana. O professor por meio da sua prática pedagógica dialógica, reflexiva e motivadora valorizando o conhecimento que os alunos trazem para o espaço escolar pode contribuir de forma significativa para amenizar a evasão na escola.

A importância da formação inicial e continuada nesse âmbito é essencial para discussão das realidades sociais, as problemáticas vivenciadas no dia a dia promovendo assim reflexão e possíveis soluções sobre essas questões. Valorizar os conhecimentos que os alunos trazem ao espaço escolar é fundamental para os avanços nas aprendizagens da EJA, visto que muitos já têm conhecimentos culturais e experiências que devem ser reconhecidas.

Considerações

Os dados da pesquisa apontam para as dificuldades de compreender que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades e uma diversidade muito grande de saberes, como os modos de falar, de gesticular, suas crenças, seus traços físicos, as preferências musicais, retratando cada região e cultura de maneira muito peculiar e que devem ser aproveitados como conteúdos informais junto aos estruturados formalmente, no processo de aprendizagem. Por isso, a necessidade da evolução no campo educacional, principalmente,

em políticas públicas, voltados para este segmento educacional no Brasil. Para isso é preciso ter um olhar diferenciado para os problemas que persistem na EJA, principalmente, em relação à formação inicial e continuada dos professores.

Destaca-se que a evasão na educação de Jovens e Adultos é um assunto proeminente e que deve ser discutido em todos os segmentos sociais, mas que também deve permear as políticas públicas de combate a esta escusa discente em continuar os estudos. Muitas são as causas; às vezes é difícil evitá-las, mas é possível reduzir e minimizar os efeitos que estes índices representam para o país se tal pauta fizer parte da agenda escolar e governamental.

Por fim, pode-se destacar, por meio das análises realizadas, que aqueles que hoje frequentam uma sala da EJA, estão em busca da realização de um sonho, de um desejo, do prazer em conhecer as letras, uma busca por libertação, autonomia e melhoria de vida. Como afirma FREIRE (1997, p. 42), “os obstáculos, não podem se eternizar”, é preciso lutar “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização”, principalmente da sociedade civil.

Referências

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. A educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 18., Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 9 mai. 2021.

BEZERRA, Alda. As atividades em Educação Popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da Alfabetização de Adultos: de 1960 até os dias de hoje.** 2005. 8 f. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/10869/1548>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERNANDÉZ, Alícia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAZ, Esther de Figueiredo; REALE, Miguel et al. Educação e cultura na Constituição Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, set./dez. 1984.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Josemar Guedes. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educ. rev.** [online]. 2013, vol. 29, n. 3, p. 177-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TnQ6FtmgHz6q-tq3bKc3VyTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau,** São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Educação de adultos: balanços e perspectivas**. Caderno CEDES, Campinas, vol. 35, n. 96, p. 165-169, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hRYYmcRSN-VLBbg3FBPLJLdp/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SIQUEIRA, Audrey Mara de Moraes. Direito à educação ao longo da vida e a modalidade educação jovens e adultos. **Ensaaios Pedagógicos**, Sorocaba, v.3, n.1, jan./abr. 2019, p. 36-43. Disponível em: <http://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/124/152>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pineiro; QUEIROZ, Mayra Pontes; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em; <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.20110002/641/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

PEREIRA, Luiz Felipe Scherwenski. **Violência e evasão escolar**. 2003. Disponível em: <http://www.al.urcamp.tche.br/ViolenciaEvasaoEscolar.doc>. Acesso em: 3 jun. 2021.

PERRENOUD, Philliphe. **Dez novas competências para ensinar**. Art-med, 2000.

VIEIRA, M. C. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VIEIRA, Maria Clarice. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

Curricularização das atividades de extensão universitária: contextos e apropriações na Uncisal

Andréa Kochhann^[32]

Erika Henriques de Araújo Alves da Silva^[33]

Joceline Costa de Almeida^[34]

Maria Margareth Ferreira Tavares^[35]

A universidade brasileira tem em seus princípios educativos a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pautada no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988. Essa discussão se torna mais forte após dezembro de 2018, com a aprovação da Resolução n. 07, que prevê a obrigatoriedade da

-
- 32 Doutora em Educação pela UnB e Mestre em Educação pela PUC/GO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. É pesquisadora e coordenadora do GEFOPi e pesquisadora do GEPFAPe. E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br
- 33 Doutora em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento pela UFP e Mestre em Ciências (Distúrbios da comunicação humana) pela USP. Professora de Fonoaudiologia e gerente de Relações Comunitárias da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas-Uncisal. E-mail: erika.henriques@uncisal.edu.br
- 34 Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo, Mestre em Recursos Hídricos e Saneamento, Arquiteta e Urbanista pela UFAL. Professora efetiva da Uncisal. E-mail: joceline.costa@uncisal.edu.br
- 35 Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza; Especialista em Saúde Mental Infanto-juvenil pela Uncisal; atualmente é docente auxiliar e Pró-Reitora de Extensão da Uncisal. E-mail: margareth.tavares@uncisal.edu.br

curricularização da extensão enquanto atividade formativa, em atendimento ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), na Meta 12.7, que versa sobre o mínimo de 10% da carga horária total do curso de graduação ser em atividades de extensão universitária.

Nesse íterim, esse texto prima por socializar as ações de contextualização e apropriações sobre o processo de curricularização das atividades de extensão universitária enquanto compromisso pedagógico que as instituições devem assumir frente a mais um dilema na educação, pautada na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que oficializa a obrigatoriedade de no mínimo 10% da carga horária total dos cursos serem em ações extensionistas, que a UNCISAL tem efetivado. Por isso, elegemos como problema para esse texto “Como a UNCISAL tem realizado suas tratativas no sentido de curricularização e acreditação das atividades de extensão?”.

A metodologia deste texto segue o movimento de uma pesquisa-ação, enquanto vivências teóricas-práticas, portanto práticas, por meio de assessoria pedagógica ao longo de quase três anos sobre o processo de curricularização e acreditação da extensão universitária na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), no intuito de inserir no currículo acadêmico as atividades de extensão na instituição na concepção acadêmica, processual-orgânica.

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas: contextos

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) teve início em 1968, como Escola de Ciências Médicas de Alagoas (ECMAL), é referência em ensino, pesquisa, extensão e assistência à população. A mesma oferta 16 cursos

superiores, além de uma escola técnica e dispõe de 09 unidades assistenciais ou de apoio assistencial. A instituição tem origem a partir de uma turma de excedentes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com a criação do curso de Medicina. Em 1995, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, através da Portaria 820/95, homologa a criação dos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. E em dezembro de 2005 passou à condição de Universidade. No ano de 2006, surgem os cursos em tecnologia. Em 2008 é criado o bacharelado em Enfermagem.

A UNCISAL conta também com os cursos superiores em Tecnologia em Alimentos, Gestão Hospitalar, Radiologia, Segurança no Trabalho e Sistemas para a Internet. Estão em processo de desativação os cursos em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Processos Gerenciais e Sistemas Biomédicos além dos Cursos de Licenciatura em Física Licenciatura em Matemática e Gestão Hospitalar na modalidade EAD oriundos do convênio Uncisal/UAB. A universidade também é referência no ensino técnico pois a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora é a única instituição pública nessa modalidade em Alagoas que se faz presente nos 102 municípios do estado e oferece qualificação para os trabalhadores que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de convênios.

Na assistência, a universidade dispõe da Maternidade Escola Santa Mônica (MESM), do Hospital Escola Dr. Hέλvio Auto (HEHA), do Hospital Escola Portugal Ramalho (HEPR), do Serviço de Verificação de Óbitos (SVO), do Centro de Patologia e Medicina Laboratorial (CPML), do Centro de Reabilitação IV (CER IV), do Ambulatório de Especialidades (AMBESP), do Centro de Diagnóstico e Imagem, do Centro de Atenção Psicossocial Casa Verde (CAPS) e do Centro de Estudo e Atenção ao Álcool e outras às Drogas (CAPS AD). O Centro Especializado em Reabilitação e o Ambulatório de Especialidades completam a estrutura

de saúde ofertada à população. A partir de 2021, a Universidade passa a ofertar vagas no Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Mestrado acadêmico e o Mestrado Profissional em Ensino na Saúde e Tecnologia desde 2017, além dos diversos cursos de Residência na área da saúde.

A curricularização das atividades de extensão universitária: apropriações iniciais na UNCISAL

A UNCISAL primando por atender a Meta 12.7 do PNE (2014) buscou nos últimos anos compreender como poderia realizar as mudanças curriculares em atendimento a formação acadêmica. Um movimento foi participar do CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em junho de 2018, momento em que as representantes da UNCISAL no evento, participaram de duas atividades oferecidas por mais de uma das autoras desse trabalho. Ao final da última atividade houve a negociação para uma discussão mais aprofundada entre os pares da UNCISAL. Com esse pano de fundo iniciou-se as tratativas para uma assessoria pedagógica.

No dia 27 de setembro de 2018, das 14 h às 16 h, no CACUN – Congresso Acadêmico e Científico da UNCISAL, foi realizado um minicurso intitulado “Diálogos sobre concepções, diretrizes, curricularização e avaliação das atividades extensionistas no processo formativo”, para os acadêmicos, docentes e representantes da gestão da UNCISAL. O momento foi provocativo no sentido de dialogarem sobre a concepção e o sentido da Extensão Universitária no processo formativo, vinculada à pesquisa e ao ensino, fomentando a produção acadêmica, visto que o debate sobre curricularização das ações extensionistas emergia dentro da Universidade.

No dia 28 de setembro de 2018, das 8 h às 12 h, na UNCISAL, foi realizada uma roda de conversa, durante o CACUN,

sobre as atividades de extensão promovidas pelos professores da instituição e as angústias vivenciadas pelos mesmos com a possibilidade de acreditação curricular de forma obrigatória das atividades de Extensão Universitária. As discussões foram provocativas no sentido de perceberem a necessidade de aprofundar e ampliar o debate a tal ponto que foi marcado para o mês de setembro uma atividade voltada para todos os docentes dos cursos da UNCISAL, considerando a importância e complexidade do debate e das mudanças vindouras.

No dia 05 de fevereiro de 2019, das 14 h às 18 h reuniram-se na UNCISAL representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão e representantes do NDE - Núcleo de Desenvolvimento Estruturante para dialogarem sobre extensão Universitária e seu processo de curricularização. O diálogo se efetivou por três momentos. No primeiro foram apresentados alguns questionamentos que comentariam os trabalhos a seguir, bem como discutiu-se sobre a Resolução CNE/CES n. 7/2018 que normatiza a Extensão Universitária nos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil.

No segundo momento os professores apresentaram algumas dúvidas, angústias e avanços em relação à temática. O curso de Medicina já está com a reformulação do currículo praticamente realinhado com a questão da curricularização da extensão universitária e os demais cursos começaram em 2019 a escrita do novo currículo. O grande desafio se encontra, na visão dos docentes, em como operacionalizar a matriz curricular para atender a Resolução CNE/ES n. 07/2018. No terceiro momento houve a socialização de experiências da Profa. Dra. Andréa Kochhann quanto à concepção, sentido, acompanhamento, curricularização e gestão da Extensão Universitária, advindas de quinze anos de atividades extensionistas, cinco anos de gestão da extensão e três anos e três meses de doutorado em extensão universitária e formação docente.

A partir dos diálogos realizados na tarde deste dia, foi planejada a metodologia da oficina do dia seguinte, de forma a contemplar as dúvidas e angústias sobre a temática e avançar no processo de curricularização da Extensão Universitária.

A curricularização das atividades de extensão universitária: novas apropriações na UNCISAL

No dia 06 de fevereiro de 2019, das 8 h às 14 h, reuniram-se na UNCISAL representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão e representantes do NDE dos cursos da instituição para a realização de uma oficina sobre o processo de curricularização da extensão universitária. A oficina se estruturou em três momentos. No primeiro momento houve uma retomada de algumas questões conceituais sobre a Extensão Universitária com base na Resolução CNE/ES n. 07/2018 e em autores que discutem esta temática.

No segundo momento os partícipes foram divididos em 7 grupos. Foram criados 1 grupo de gestão e 6 grupos, com os representantes do NDE e professores dos cursos de Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Enfermagem e Tecnólogos. As tarefas dos grupos de curso foram três: 1. Escrever nos currículos sobre a Extensão Universitária, abrangendo os objetivos, o perfil do egresso, a metodologia, o acompanhamento, a avaliação, o processo de acreditação, dentre outras, 2. Alocar no mínimo 10 % da carga horária total do curso na matriz curricular, e 3. Analisar nos projetos de extensão já realizados pelo curso, sua concepção, metodologia, indissociabilidade, produto acadêmico, dentre outros pontos. Os grupos dedicaram-se a discutir os conceitos e propositura de projetos e primaram por pensar na operacionalização da matriz curricular dos cursos.

Destarte, as discussões promoveram o esclarecimento de dúvidas e possibilitou o surgimento de um processo de organização da efetivação da extensão Universitária de forma integrada entre os cursos por meio da tentativa de unificarem ou aproximarem as linhas dos programas e projetos visto que todos os cursos são da área da saúde. Para o grupo da gestão com representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão, a tarefa da oficina foi elaborar um plano estratégico de ações a serem efetivadas entre 2019 e 2021 prazo para a curricularização da Extensão Universitária ser implementada.

No terceiro momento considerando a temporalidade, foi acordado que apenas o grupo da gestão socializaria sua atividade que no caso foi o planejamento estratégico. A socialização do grupo da gestão apresentou um planejamento estratégico abrangendo 17 linhas de trabalho.

1. Formação dos pares com: 1º. Palestra e roda de conversa no Cadin, 2º. Roda de conversa e oficina na semana pedagógica, 3º. Outras a serem planejadas;
2. Diagnóstico de carga horária docente recebida e trabalhada para realinhamento;
3. Criação do Comitê Institucional para acompanhar e avaliar os projetos de extensão e pesquisa;
4. Diagnóstico conceitual dos projetos de extensão;
5. Diagnóstico conceitual dos projetos de pesquisa;
6. Alocação docente em projetos de extensão existentes;
7. Elaboração de novos projetos de extensão alinhados com a pesquisa e o ensino;
8. Elaboração da normativa de carga horária;
9. Elaboração dos documentos da extensão;
10. Adequação dos currículos dos cursos, PDI e PPI em relação à extensão;
11. Visita técnica à UEG para conhecer o fluxo e processo da Extensão Universitária;

12. Criar um sistema de informatização dos projetos;
13. Fomentar a comunicação das informações e documentos pelo e-mail ou portal institucional;
14. Operacionalizar os dados da acreditação curricular da extensão Universitária;
15. Promover o realinhamento dos projetos existentes;
16. Apresentar propostas de financiamento de bolsas e materiais para os projetos;
17. Criar mecanismo de acompanhamento e avaliação do processo.

Durante os meses de fevereiro a junho de 2019, algumas atividades foram realizadas como o diagnóstico da carga horária docente, elaboração da normativa de carga horária docente visando à extensão, elaboração de alguns documentos da extensão e outros. Destarte, se fez necessário um novo encontro para dinamizar tais demandas, pois muitas indagações surgem no momento da reflexão e da escrita.

A curricularização das atividades de extensão universitária: aprofundando as apropriações na UNCISAL

No dia 1º de julho de 2019, nova etapa de encontros fora iniciada, com a organização de um momento, das 14 h às 18 h, para a discussão sobre concepção, modalidades, indissociabilidade, avaliação, sistematização, produção e financiamento que a UNCISAL assumirá enquanto um realinhamento conceitual.

Em 02 de julho de 2019, das 8 h às 12 h e das 14 h às 18 h, as discussões e produções continuaram no sentido de dividir os pares em grupos para a realização de algumas tarefas específicas. Um grupo ficou responsável por iniciar a escrita do PDI, em atendimento a Resolução CNE/CES n. 07/2018 e conforme as discussões efetivadas ao longo dos últimos meses, outro grupo

ficou responsável pela escrita do currículo dos cursos que ali representavam e um rascunho de organização das matrizes contemplando os 10% da carga horária de extensão universitária e outro pela elaboração do esquema das ações, bem como pela elaboração de um modelo de acompanhamento, da avaliação e sistematização das ações.

Como já era previsto, a retomada das atividades seria no mês de setembro, dentro do CACUN. Assim, foram organizadas várias atividades para serem realizadas concomitantemente ao congresso, no sentido de avançarmos com todo processo.

A curricularização das atividades de extensão universitária: mergulho de apropriações na UNCISAL

No dia 25 de setembro de 2019, das 8 h às 12 h, na sala da Pró-Reitoria de Graduação, ocorreu uma reunião técnica sobre o cumprimento das demandas das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão, no tocante a análise de carga horária, distribuição das mesmas e aprovação das Resoluções, bem como a forma de conduzir os processos a partir das referidas decisões. Ainda no dia 25 de setembro de 2019, das 14 h às 18 h, foi realizada a oficina sobre “Elaboração dos PPC dos cursos da UNCISAL”, momento em que os cursos deveriam socializar o que haviam pensado para compor o texto do Currículo e a organização da matriz curricular. Nesse momento houve o movimento em relação ao curso de Enfermagem e Medicina, que substanciaram uma excelente discussão.

No dia 26 de setembro de 2019, das 8 h às 10 h, as tratativas continuaram no sentido de realizar uma oficina sobre avaliação e acompanhamento da extensão universitária, momento em que a Pró-Reitora de Extensão iria socializar o que já havia elaborado no tocante à temática. Assim como em toda atividade,

neste momento também foi realizada uma explanação sobre a concepção da Extensão Universitária. Acreditamos que a cada momento temos novos pares e torna-se importante a discussão. Ainda no dia 26 de setembro de 2019, das 10h às 12h, as atividades continuaram no sentido de realizar uma oficina em que houvesse a socialização de projetos de extensão e pesquisa, para analisá-los mediante os critérios de avaliação discutidos anteriormente. Foram apresentados de dois programas de extensão da UNCISAL. Infelizmente, não houve a inscrição de projetos de pesquisa. Isso denota que ainda não evoluímos no sentido de uma discussão profícua com o departamento de pesquisa. Contudo, a discussão e análise avançaram no sentido de avaliar um programa de extensão.

Como parte das atividades de curricularização das ações de extensão, faz-se importante o momento de avaliação de projetos, sejam eles de pesquisa ou extensão, para pensar o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, participamos da comissão de avaliação de trabalhos de pesquisa e extensão, no dia 26 de setembro de 2019, das 16h às 18h, e debatemos com os acadêmicos, além da teoria e metodologia, as possibilidades de indissociabilidade.

No dia 27 de setembro de 2019, das 8 h às 12 h, na sala da Pró-Reitoria de Graduação da UNCISAL, ocorreu uma reunião técnica sobre a elaboração do PDI e do PPI da UNCISAL, com lapidação de aristas e assertivas conceituais, inclusive com proposições de metas para a luta em relação às questões financeiras e, entre 14h e 18h, realizamos uma roda de conversa sobre o processo de curricularização da UNCISAL, discutindo os caminhos percorridos ao longo de um ano de atividades, as dificuldades encontradas e os avanços alcançados. Nesse momento realizamos uma avaliação da trajetória e elegemos mais 16 linhas de trabalho para serem cumpridas até fevereiro de 2020.

Durante a solenidade de encerramento do CACUN realizada no dia 27 de setembro de 2019, das 19h às 21h, entre tantas homenagens e pronunciamentos, houve a entrega de premiação para os melhores trabalhos apresentados durante o Congresso. A premiação realizada pela Pró-Reitoria de Extensão da UNCISAL escolheu um dos trabalhos que avaliamos. De fato, o trabalho demonstrou a relação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A UNCISAL ao longo de um ano e meio de discussão e trabalho coletivo sob assessoria pedagógica demonstrou avanço significativo no sentido de compreender o movimento de curricularização para a formação acadêmica que possa fomentar a crítica e a emancipação. Além das 17 demandas anteriores que deveriam ser revisitadas e cumpridas, após essa nova etapa de discussões, surgiram demandas complementares

A curricularização das atividades de extensão universitária: avançando em apropriações na UNCISAL

As atividades para curricularização de extensão da UNCISAL começam a tomar forma com a Resolução CONSU Nº 07/2019, de 03 de outubro de 2019, que regulamenta a inclusão e registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx), como carga horária nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação e tecnológicos da UNCISAL. O processo de tramitação da referida Resolução não foi simples e rápido. Demandou de várias reuniões e amadurecimento dos quesitos a serem estabelecidos, considerando a concepção e o sentido de extensão, que fora discutido por vezes entre os pares, nos vários momentos já citados nesse texto.

Logo em seguida, ainda em 2019, foi composta a comissão de curricularização de extensão da Universidade com representantes da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX (3), Pró-Reitoria de Ensino e Graduação - PROEG (2), Pró-Reitoria de Pesquisa e

Pós-Graduação - PROPEP (2), dos Núcleos de Desenvolvimento Estruturante - NDE's (01) e um representante do Centro de Educação à Distância (CED). Esta comissão é presidida pela Profa. Margareth Tavares, Pró-Reitora de Extensão. A formação dessa comissão também demandou discussões quanto aos nomes que a comporiam e, principalmente, a importância de se ter representantes do ensino, da pesquisa e da extensão. As atividades dessa comissão se iniciaram em 2020, em formato online, em decorrência das condições sanitárias derivadas da pandemia (COVID-19). Ao longo dos meses de 2020 e 2021, ocorreram diversos encontros para debates e reflexões acerca das possibilidades de enquadramento diante do cenário institucional perante os requisitos e restrições, e desenvolvimento dos critérios para implantação e implementação das condicionantes para acreditação das atividades de extensão elegíveis.

Como fruto das reuniões da comissão de curricularização, foi elaborado uma nova proposta de Resolução, baseada nos pontos a serem adotados como diretrizes para curricularização da extensão na UNCISAL, baseando-se na Resolução de 18 de dezembro de 2018. Este documento foi encaminhado para os NDE's de todos os cursos, tanto os de bacharelado quanto os tecnológicos, para que os membros pudessem pontuar as opiniões, e assim, pudesse ser construído uma diretriz de forma democrática.

Com o retorno do documento dos NDE's, no início de 2021, este foi reformulado pela comissão e encaminhado para apreciação e votação dos conselheiros em março de 2021 e retornando para a comissão com sugestões que foram apreciadas com as devidas ponderações para finalização do processo, ou seja, retorno à Câmara Acadêmica e seguimento subsequente para o Conselho Universitário, com previsão para outubro do corrente ano.

Ainda em 2020, a PROEX realizou um evento “Extensão em Pauta” que contou com três etapas: A proposta deste seminário foi favorecer o conhecimento dos docentes, discentes e técnicos

da UNCISAL sobre Extensão Universitária; submissão de propostas de Programas, Projetos e demais ações extensionistas e divulgar os Programas e Projetos realizados pela Instituição.

No dia 01 de outubro de 2020 foi realizado, de forma remota, pela plataforma Google Meet, o encontro com o tema “Extensão universitária: um diálogo de conceitos e sentidos”, tendo a Profa. Dra. Andréa Kochhann, da Universidade Estadual de Goiás, como palestrante. A Doutora A. Kochhann tem realizado assessoria pedagógica para curricularização da extensão na UNCISAL desde julho de 2018. As discussões foram profícuas e muitos pontos foram esclarecidos no tocante a concepção e sentido de extensão, e principalmente sobre as formas de curricularização e implementação nas matrizes e PPC dos cursos.

No dia 07 de outubro de 2020 foi realizado, também de forma remota, o encontro: “Como submeter propostas de programas, projetos e ações extensionistas?”, tendo a Equipe PROEX como mediadores da oficina. O encontro foi muito proveitoso e possibilitou a troca de experiências e, principalmente o esclarecimento de dúvidas no tocante a como proceder com as questões dos programas e projetos extensionistas para submissão. No dia 14 de outubro de 2020 foi realizado novo encontro, de forma remota, com o tema “Conhecendo os programas e projetos de extensão da Uncisal”, contando com os Coordenadores dos Programas e Projetos da UNCISAL que, de maneira brilhante, compartilharam as ações já existentes na instituição e que podem ser aprimoradas e ampliadas para atender as novas demandas e/ou entusiasmarem docentes para submeterem novas ações de extensão.

Foram realizadas novas discussões sobre extensão universitária, no X CACUN (Congresso Acadêmico e Científico da UNCISAL), o qual ocorreu no período de 02 a 05 de dezembro de 2020 em formato virtual, quando houve a participação e mediações efetivas da Profa. Dra. Andréa Kochhann, acerca da curricularização da extensão.

Ao longo do ano de 2020 e 2021, em um processo contínuo, de forma remota, a equipe da Proex junto à Proeg, vem participando das reuniões dos NDE's para dirimir as dúvidas no processo de elaboração dos PPC's dos cursos da UNCISAL. Cada NDE criou um momento e uma pauta para discutir com seu grupo de professores em relação a curricularização e a forma como iriam escrever sobre a questão em seus PPCs. Esse movimento foi e ainda está sendo, moroso, mas é com passos firmes e consolidados que a UNCISAL caminha.

Quanto à escrita do PDI, que também era uma demanda necessária no sentido de inserção curricular, a parte que compete à extensão elaborada pela equipe Proex e o documento encontra-se em fase de revisão final. Espera-se que até setembro de 2021, este possa ser finalizado e seguir o trâmite de modificação geral do PDI. Em relação à elaboração do novo formulário para cadastro de programas e projetos de extensão já está pronto e disponível em novo formato digital no site da Universidade, este foi construído baseado nos indicadores de avaliações institucionais. Nesse formato, já permite criação de dados em gráficos aprimorando relatórios e correlatos

Antes do movimento de curricularização, o cadastro das ações era feito de formas simples e manual. A partir das discussões e de perceber a necessidade de informatizar esse processo, a Proex buscou junto a Supervisão da Tecnologia da Informação, as possibilidades da implementação, a qual está caminhando lentamente. Contudo, a Universidade está investindo em um novo sistema para o gerenciamento de todo complexo Uncisal.

No tocante a elaboração do formulário de avaliação dos programas e projetos submetidos à Proex, para serem iniciados e quanto à avaliação dos programas e projetos em andamento, ambos se encontram em andamento. Em relação à escrita dos PPC's dos cursos e a elaboração das matrizes estão em fase de instrução para alocação dos 10% da carga horária total dos cursos,

que primam por colocar de forma livre e flexível e não vinculada às disciplinas. Quanto ao financiamento das ações de extensão, ainda não há nenhuma fonte na Universidade. Uma das ações idealizadas foi a visita técnica à Universidade Estadual de Goiás, na reitoria em Anápolis – GO, com a Prof. Dra. Andréa Kochhann, para conhecer e verificar a forma de gerir o sistema de implementação de todo o processo da extensão, desde a submissão das ações até a emissão dos certificados ao final da execução das mesmas. Mas, esta demanda, no entanto, ainda não foi realizada.

Considerações

O presente texto primou por socializar os contextos e apropriações da UNCISAL em relação ao processo de inserção curricular ou curricularização das atividades de extensão universitária enquanto compromisso pedagógico que as instituições devem assumir frente a mais um dilema na educação, pautada na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que oficializa a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos serem em ações extensionistas.

A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 traz alguns elementos que necessitam ser pensados para serem compreendidos e como consequência serem apresentados nos documentos da instituição e nos currículos dos cursos. Para tal fim, uma agenda de ações a curto, médio e longo prazo se faz importante para que seja um processo pensado de mudança e não somente instituído enquanto obrigatoriedade.

A UNCISAL tem se preocupado com essas questões e realizado movimentos de apropriações conceituais e considerando o contexto de efetivação. A UNCISAL com a assessoria pedagógica, caminha para três anos de atividades no processo de curricularização para acreditação das atividades de extensão. Muito já se fez,

mas muito tem a ser feito. A propositura é de um movimento democrático e participativo dos pares, primando pela compreensão conceitual para então tomada de decisão e escrita de documentos.

Em continuidade ao movimento de curricularização da extensão na UNCISAL, as ações têm ganhado corpo, mesmo em tempos pandêmicos o que, devido as atividades serem remotas de uma forma em geral, provocou mais morosidade na evolução do processo de inserção curricular. Contudo, os avanços estão surgindo e tomando forma. Espera-se que até o final de 2021 ou quiçá início de 2022, o processo de inserção curricular da extensão na UNCISAL esteja posto e pronto para iniciar seu processo de avaliação, visando mudanças assim sempre que forem necessárias.

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. **Portaria nº 820, de 25 de setembro de 1995**. Homologa a criação dos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos através das Portarias nº 116/2002; nº 21/2003 e nº 20/2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 16 de setembro de 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União** nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. **Resolução CONSU nº 07/2019, de 03 de outubro de 2019**. Disponível em: <https://novo.uncisal.edu.br/uploads/2020/3/07.-Resolucao-Consu-n-07-2019---Aprova-Inclusao-e-Registro-de-Acao-Curricular-de-Extensao-0.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

O ciclo de vida profissional de professores de Luziânia, Goiás: algumas análises do perfil docente^[36]

Raiany Soares de Souza^[37]

Maria Eneida da Silva^[38]

A partir da necessidade de compreensão do ciclo de carreira docente, levantada no Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPi, foi proposto e cadastrado, em 2018, na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás, um projeto de pesquisa intitulado “Os ciclos de carreira docente: reflexões sobre a profissão docente em Luziânia, Goiás”. Dessa pesquisa e da Iniciação Científica, originaram-se alguns artigos e dois trabalhos de conclusão de curso (TC) no ano de 2019.

36 Texto apresentado em formato de resumo expandido na IX Semana de Integração da Unidade Inhumas da Universidade Estadual de Goiás-UEG, realizada de 07 a 09 de junho de 2021. Aqui, o texto tem acréscimos teóricos e metodológicos.

37 Pedagoga pela UEG; membro do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade-GEFOPi-UEG. E-mail: suzaraiany97@gmail.com

38 Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologias pela UEG e Doutoranda em Educação pela UnB. Professora da UEG-Luziânia e Formosa; membro do GEFOPi-UEG e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Atuação de Professores/Pedagogos-GEFAPe. E-mail: eneida.silva@ueg.br

Esse artigo é o recorte de um desses trabalhos de curso cujo objetivo foi analisar o ciclo de vida profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Luziânia-Goiás. Diante disso, buscou-se responder à seguinte problemática: como se apresenta o ciclo de vida profissional dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Luziânia, Goiás? A pesquisa realizada em 2019 foi uma investigação qualitativa, bibliográfica, documental e do tipo Estado do Conhecimento e a empiria constituída por um estudo de caso.

Enquanto recorte, este artigo objetiva a socialização das análises de 9 questões – de um questionário com 22 perguntas objetivas e 1 subjetiva – respondidas pelos professores de duas escolas que foram o campo da investigação e cujo corpo docente compreende 100% de efetivos. Para o alcance desse objetivo, temos duas seções intituladas “O ciclo de vida profissional de professores: conhecendo o objeto” para conhecermos, principalmente, a pesquisa de Huberman (1995), que tem sido a referência dos estudos de nosso objeto; e “O ciclo de vida profissional de professores: o perfil dos docentes dos Anos Iniciais de Luziânia, Goiás” em que são trazidas a metodologia e a análise do perfil dos sujeitos da pesquisa. Por fim, temos as considerações em que discutimos os resultados e as perspectivas da investigação para o avanço do campo desse estudo.

O ciclo de vida profissional de professores: conhecendo o objeto

A formação, o trabalho e a profissão docente, no Brasil tem sofrido cada vez mais ataques das políticas públicas de reformas educacionais que trazem como proposta a homogeneização curricular e a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, padronizando conteúdos, metodologias e avaliações. São propostas que consideram o retorno do tecnicismo (Saviani, 1983),

reformulado com os mesmos conceitos e que, por isso, é definido por Freitas (1992), Kuenzer (1999), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Curado Silva (2008), entre outros pesquisadores, como neotecnicismo porque traz a epistemologia da prática como fundamento para a formação de professores que, por consequência, vem refletida nas propostas curriculares. É isso que vemos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Diante de tantos ataques à educação e à formação inicial e continuada de professores, tanto quanto ao trabalho docente, estabelece-se um contexto social e político em que a consciência de classe e a atuação da coletividade precisa ser fortalecida para a luta e retomada de tantos direitos usurpados e vidas profissionais precarizadas. Esse contexto social influencia diretamente a carreira profissional dos professores (GARCÍA, 1999) e, assim, surgem fases ou ciclos que, segundo Huberman (1995), têm início com o choque de realidade, passam pela estabilização, diversificação, serenidade, distanciamento afetivo até chegar ao desinvestimento na carreira. Apresentamos o Quadro 1 que agrupa os cinco ciclos de vida profissional dos professores da França, sujeitos da pesquisa de Michaël Huberman, que atuam no Lycée, o equivalente ao Ensino Médio do Brasil.

Quadro 1- Ciclo de vida profissional dos professores

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Têateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, “Ativismo” → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afetivo ← Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (1995, p. 47)

Como pode ser percebido no Quadro 1, os ciclos propostos por Huberman (1995) são diretamente proporcionais aos anos de carreira dos docentes, sendo que de 1 a 3 anos, que compreende o período de entrada na carreira, acontece o tateamento que se caracteriza por um estágio de sobrevivência ou descoberta da carreira em que há o choque com o real e a divergência entre o ideal e o real. No estágio de sobrevivência, o professor se preocupa com a atuação e a capacidade de ensino, cujas dificuldades de iniciante estão, segundo Curado Silva (2017), diretamente ligadas à pressão sobre sua atuação levando ao reconhecimento ou a negação.

Contraditoriamente, na descoberta, há entusiasmo com a responsabilidade assumida e o sentimento de pertença a um grupo institucional. Entretanto, dentro de uma mesma fase, pode-se encontrar perfis diferentes, nos quais a sobrevivência ou a descoberta irão se sobrepor à outra, podendo haver também características de outros perfis, como a frustração, a indiferença – em que assumem a profissão provisoriamente. Já na fase da estabilização, entre 4 e 6 anos de carreira, o professor se compromete definitivamente com a profissão, há o processo de criação da identidade docente, no qual os professores passam a se ver e se afirmarem professores, isto é “[...] a aquisição de uma posição permanente como professor” (GARCIA, 1999, p. 65).

A etapa da diversificação acontece entre 7 e 25 anos de docência é o momento, segundo Huberman (1995), em que professor procura desafios; tem desejo de sair da zona de conforto; tende a trabalhar de formas diferentes em sala de aula; experimenta novas didáticas, diversificando a sua performance na docência. Nessa fase, há uma característica mais ativista na qual os profissionais estão mais motivados, colocam mais empenho no que fazem. O que justifica esse ativismo é o receio de cair na rotina, o medo de ficar em um trabalho monótono, sem sentimentos e sem significado (HUBERMAN, 1995).

Na diversificação, o docente sente a necessidade de formação continuada, pois as novas demandas requerem novos recursos para o exercício de sua atividade profissional. García (1999, p. 137) atribuiu a esse termo o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pois é uma evolução, é “uma atitude permanente de pesquisa, de questionamentos e busca de soluções”. É uma tentativa de preenchimento dos espaços e vazios da formação inicial. Ainda nessa terceira fase, Huberman (1995) fala da possibilidade de uma crise, um questionamento do docente sobre si e seu trabalho, o que provoca instabilidade pela monotonia ou até mesmo pela frustração nas novas experiências que busca. O contexto histórico, político e social em que está o profissional é determinante nessa fase, o que provoca dúvidas ou reflexões sobre a continuidade da carreira ou a migração para outra profissão.

Quando essa crise passa e o docente permanece na docência, é chegada a quarta fase do ciclo, entre 25 e 35 anos de carreira, que, segundo Huberman (1995), é denominada como serenidade e descrita como uma fase de lamentações pelo tempo de ativismo com alegações de que o resultado desse tempo não foi satisfatório. Outra característica da quarta fase é o distanciamento afetivo dos alunos para com seus professores, isso se deve ao fato de, no início da carreira, o educador ser visto como um irmão mais velho ou alguém pertencente à família, porém, nesse estágio, a diferença de idade é maior, fazendo com que alunos e professores pertençam a gerações distintas, o que dificulta o entendimento e o diálogo.

Não obstante tais situações, o professor já adquiriu experiência no exercício do magistério e consegue lidar com os conflitos e também resolvê-los. Não há mais o sentimento de obrigação de agradar alguém; pelo contrário, o docente está mais autoconfiante em relação às outras fases e a avaliação de terceiros passa a não incomodar como no início da carreira. Conjuntamente ao ciclo da serenidade, há um estágio de conservantismo que, frequentemente, é vivenciado por professores mais jovens,

mas pode se manifestar similarmente em professores no fim da carreira. Esse é um momento em que há “uma discordância face à evolução de momento” (HUBERMAN, 1995, p. 46), isto é, o docente já não acredita em melhorias educacionais, apresentando resistência às inovações propostas.

Na última fase do ciclo, que compreende o final da carreira de vida profissional dos professores, acontece o desinvestimento na profissão para investir em questões pessoais. Neste momento, o docente está perto da aposentadoria e começa a fazer planos e a preocupação com o trabalho e desempenho diminui para que possa ter mais tempo consigo próprio e seus interesses. Torna-se importante destacar que os ciclos de vida profissional dos professores não são sequências universais ou sequenciais; são determinados pelo contexto em que o docente está inserido e, dessa forma, “[...] o currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, etc., da sociedade em cada momento histórico” (García, 1999, p. 77), repercutindo similarmente na profissionalidade polivalente adotada pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que são os sujeitos de nossa pesquisa.

Esses professores são polivalentes desde as primeiras instituições escolares brasileiras, ainda na época das províncias, nas quais eram ensinadas as disciplinas de primeiras letras, noções básicas de matemática, a gramática latina e os princípios da Igreja Católica. No entanto, Cruz (2017) aponta que a profissionalidade polivalente não é apenas lecionar diversos conteúdos e disciplinas; está associada ao exercício docente, às atitudes e relações que fazem o sujeito professor.

Destarte, faz-se necessária a investigação desses professores polivalentes, cuja etapa do ensino e plano de carreira se diferem dos professores que Huberman (1995) pesquisou e, para além disso, são docentes que estão em um contexto geográfico,

histórico, político e social totalmente divergente da França. Assim, apresentamos alguns dos resultados de nossa pesquisa, realizada em 2019, que mostra o contexto, os sujeitos de nosso estudo, bem como a metodologia utilizada e os resultados e discussões sobre o perfil dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Luziânia, Goiás.

O ciclo de vida profissional de professores: o perfil dos docentes dos Anos Iniciais de Luziânia, Goiás

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME de Luziânia, o percentual de professores da educação básica com formação no Ensino Superior, entre os anos de 2007 a 2013, passou de 66,4% para 80,5%, enquanto que os com alguma licenciatura, especificamente, foi 57,9% para 72,3% no mesmo período (LUZIÂNIA, 2014). Delimitado na rede pública de educação do município, o acréscimo foi de 19,1% de professores com Ensino Superior e os que são licenciados passaram de 59,7%, em 2007, para 79,2%, resultando em um aumento de quase 20%. Dessa forma, os docentes da rede pública de educação que não possuem licenciatura representaram apenas 6,3%. Contudo, infelizmente, o PME não apresenta dados relacionados à formação acadêmica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LUZIÂNIA, 2014).

Com relação ao provimento de docentes para a rede educacional do município por meio de concurso público, no período de 2010 a 2014, atingiu o número de 895 professores efetivos, um acréscimo de quase 6% no quadro. Referente à jornada de trabalho, o PME (LUZIÂNIA, 2014), aponta que o professor trabalha por 40 horas semanais.

Após o levantamento desses dados, pudemos conhecer um pouco a realidade da rede pública de educação de Luziânia: 64 escolas ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e metade

dessas unidades possui mais de 50% + 1 de professores efetivos, ou seja, possuem a maioria dos docentes na condição de concursados. Uma vez que o concurso é a condição que possibilita ao professor a constituição de carreira no magistério público, foi determinado que o critério de escolha da escola para a pesquisa seria que esta possuísse, no mínimo, 50% + 1 de concursados. Diante desse dado, o critério definido, que demandaria diversas escolas a serem investigadas, foi alterado e foram escolhidas as duas escolas da rede municipal em que o quadro era composto por 100% de professores efetivos.

Para preservar a identidade dos respondentes, as escolas foram denominadas como Azul e Vermelha. A escola Azul foi fundada em 2005 e é resultado de um projeto de assistência à comunidade em que está inserida, há 3,5 quilômetros do centro de Luziânia. O bairro possui altos índices de analfabetismo ou semianalfabetismo, baixa renda e diversos problemas sociais como a insegurança. A escola é de porte médio: são 12 salas de aula, uma sala multifuncional, sete banheiros, um pátio coberto para uso dos alunos e um refeitório. A unidade escolar atende desde a creche II ao 9º ano do Ensino Fundamental e, para os Anos Iniciais, há uma professora para cada ano, ou seja, 5 professoras e todas são concursadas, totalizando 100% de efetivos.

A escola Vermelha está localizada a 18 quilômetros do centro da cidade, tendo sido criada em 1983 com apenas uma sala multisseriada e atendia 28 alunos. No ano seguinte, já tinha 81 alunos e funcionava em dois turnos, e hoje, atende alunos desde a Educação Infantil I aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seu espaço físico comporta 6 salas de aula, 4 banheiros, uma sala dos professores, uma sala de recursos multifuncional, um refeitório, uma cantina, uma diretoria, uma secretaria e um depósito. Administrativamente, a instituição possui: diretora e supervisora, 2 merendeiras e 9 docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas efetivos, ou seja, 100% de professores de carreira do magistério público municipal.

Aos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, após conhecerem os objetivos do estudo, apresentados também e, primeiramente, à direção das duas instituições, foram aplicados os questionários com 22 perguntas, 21 fechadas e 2 abertas. Dos 14 professores lotados nas escolas, 11 se dispuseram a participar da pesquisa e responder ao questionário que, depois de aplicado, foi analisado e parte dos resultados expostos neste trabalho.

Dessa forma, socializamos as análises de 9 das 21 questões. A primeira corresponde aos dados dos docentes, como o nome da escola em que trabalham e a etapa/ano em que atuam, e que aqui não serão divulgados. As questões 2 a 6 correspondem ao sexo, idade, cor de pele, estado civil e local onde residem: dos 11 professores que responderam ao questionário – 5 da escola Azul e 6 da Vermelha – apenas um deles é do sexo masculino; tanto na Escola Vermelha quanto na Azul, a média de idade dos docentes está entre 40 e 45 anos; em relação à cor da pele, as escolas tem 6 professores que se autodeclararam pardos, 4 brancos e um preto; sobre o estado civil, 6 são casados, 3 solteiros, um viúvo e um em união estável; na instituição Azul, todos residem no município de Luziânia, sendo também o local do seu trabalho; na escola Vermelha, 4 docentes disseram morar em cidades próximas ao município onde trabalham.

As questões 7 e 8 são relacionadas à formação no magistério e na graduação: na escola Vermelha, metade dos docentes fez magistério e todos se formaram em Pedagogia; na Azul, 3 docentes fizeram magistério e as outras 2 não responderam, porém as 5 são Pedagogas; 9 professores falaram sobre a formação em cursos de especialização *lato sensu* e somente 2 outros não possuem essa formação. De acordo com García (1999), o currículo, a formação inicial e a continuada, a qualidade, entre outros fatores influenciam a sociedade e esse contexto social influencia diretamente a carreira profissional do docente.

A próxima e última questão apresentada neste trabalho trata das principais razões que levaram os professores a escolherem

a docência por profissão e, para tanto, teriam que marcar quantas alternativas quisessem. Dessa forma, as opções com mais escolhas foram “interesse específico pela profissão” com 5 votos; “por dar maior acesso ao mercado de trabalho” com três votos, assim a opção “por influência familiar e estabilidade no trabalho”; com dois votos cada, aparecem também “por questões financeiras” e “interesse específico pela área de conhecimento”. Nessa parte do questionário, ficou sem nenhum voto o item “por falta de opção de curso”, o que mostra que nenhum docente escolheu a docência a contragosto e que, conforme Huberman (1995), são os perfis presentes no início da carreira. Contudo, nenhum professor escolheu a opção de terem se tornado docentes por interesse específico pela profissão.

Para esse autor, no momento em que o professor assume a docência entra no estágio da exploração que tem dois aspectos principais: a descoberta e a sobrevivência. No primeiro momento, o professor se sente parte de um corpo profissional, tem o entusiasmo pela novidade. Em contrapartida, no segundo caso, na sobrevivência, a docência não é vista com tanto prazer: o professor tem o choque com a realidade, uma vez que se depara com um sistema muito diferente do idealizado. Estes profissionais, muitas vezes, escolhem a profissão a contragosto, ou por falta de opção ou por período provisório e logo migram de profissão quando surge outra oportunidade de carreira considerada melhor.

Diante disso, com a aplicação de questionários, foi possível perceber que a formação de 6 docentes se deu primeiramente pelo magistério, porém todos se graduaram em Pedagogia após a obrigatoriedade desse curso para a atuação e apenas 2 docentes, uma de cada instituição, não possuíam especialização na área da educação. Na última questão aqui apresentada, foi possível constatar as características do primeiro estágio do ciclo de vida profissional docente: a exploração, cujo aspectos são a descoberta e a sobrevivência.

Por meio das respostas apresentadas, os docentes que assinalaram a opção interesse específico pela profissão passaram pelo aspecto da descoberta, uma vez que escolheram a profissão por se interessarem pela docência. Já os que se tornaram professores por julgarem ter maior acesso ao mercado de trabalho, por influência familiar e por buscarem estabilidade no trabalho vivenciaram o aspecto da sobrevivência, uma vez que os motivos pelos quais escolheram a docência são fatores relacionados a esse aspecto, significando que tiveram o choque com a realidade, porém a estabilidade financeira contribuiu para a permanência na sala de aula. Apesar disso, nenhum escolheu o item “por falta de opção”, o que nos permite concluir que nenhum dos professores trocaria de carreira caso surgisse oportunidade.

Considerações

Com o presente trabalho, foi possível trazer breves discussões e análises sobre o ciclo de vida profissional dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Luziânia, Goiás. Pode-se verificar que os estágios propostos por Huberman (1995) estão presentes na carreira dos docentes partícipes da pesquisa e que, conforme Garcia (1999) aponta, o contexto no qual o professor está inserido muito afeta a sua docência. Isso pode ser percebido na questão em que os professores falam sobre a formação.

Pelas análises, constatou-se que o início da carreira na vida profissional dos docentes entrevistados ocorre da forma com que Huberman (1995) descreveu: a descoberta é o entusiasmo de iniciar algo novo que se escolheu viver e a sobrevivência – na qual está inserido o docente que por motivos externos escolheram a docência. No caso desses participantes, os motivos foram a influência familiar e a estabilidade financeira. É importante e necessário ressaltar que os estágios predefinidos não são

obrigatórios e inflexíveis, isto é, cada profissional pode vivenciar as fases de forma única e não universal, uma vez que os fatores que o cercam influenciam em sua conduta profissional.

As fases do ciclo de vida profissional são trajetórias construídas no dia a dia do trabalho docente, bem como da formação inicial e continuada desses profissionais, e suas experiências coletivas e individuais, experiências simbólicas por meio de diferentes situações e até posicionamentos tomados durante a carreira. O fato de o professor ter ou não experiências profissionais antes do ingresso na carreira como efetivo também nos parece trazer elementos que podem influenciar a carreira tanto quanto definir posturas e sentimentos durante a vida profissional docente.

Outros elementos que podem ser elencados, tanto com base na literatura quanto nos nossos estudos, são os espaços, o tempo e as condições de trabalho, sendo que esses elementos interferem, negativa ou positivamente, na profissionalidade dos professores e em sua profissionalização ou desprofissionalização. As três categorias, vinculadas à formação e atuação docente, precisam ser compreendidas histórica e socialmente porque são determinadas, em boa medida, pelas políticas públicas de formação inicial e continuada, de carreira do magistério público e da educação pública como um todo. Esses elementos também são determinantes das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente pelas quais se constitui o processo de ensino-aprendizagem e a consolidação de uma educação pública de qualidade referenciada socialmente.

Assim, para analisar a existência ou não das fases seguintes da carreira abordadas por Huberman (1995), visto que esses estágios percorrem todo o caminho da docência até a aposentadoria dos profissionais, fazem-se necessárias pesquisas para além do início da carreira dos docentes, que em uma nova oportunidade será apresentada.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNC-C-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Resolução CNE/CP 4/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1. ed. Curitiba: Appis, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

LUZIÂNIA. **Plano Municipal de Educação**. Luziânia: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

A transição política e democrática: uma lente sobre o caso de Angola*

Leopoldo Fernandes de Deus Mahapi^[39]

No dizer de E. S. Ngoenha, em cada momento histórico e em cada clima cultural, o político é chamado a fazer emergir a questão do sentido total e dinâmico da situação específica em que se encontra a viver, hoje tal problema se depreende no interior de uma análise ampla e aprofundada do resultado da fenomenologia social, da psicologia, da política, da cultura, que informam a mentalidade hodierna.

A presente temática não pretende, de modo algum, ser um estudo exaustivo sobre a transição política e democrática em Angola, mas sim, abordar algumas dimensões analíticas, explorando principalmente o enquadramento teórico e cientificamente da democracia, tentamos reflectir na transição política nos estados pós-coloniais. Volvidos aproximadamente quarenta décadas desde que a África foi obtendo as independências políticas, nada de progresso podemos notar na esfera da existência do homem africano.

39 Mestre em Direcção do Processo Docente Educativo nas Instituições Docentes Militares de Nível Superior, pelo Instituto Técnico Militar ITM-Cuba. Pós-Graduado em Ensino da História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED-Huíla-Angola; E-mail: leopoldemahapi70@gmail.com.

* Salienta-se que os conceitos e forma de escrita do texto foram mantidos, respeitando a origem e pensamento do autor.

A democracia no enquadramento teórico do processo em África

O continente está a viver neste presente decénio um período de profundas transformações sociais, políticas e económicas. Estas, como todas as transformações de género, suscitam interrogações e temores esperanças e incertezas, a luzes e sombras. Neste sentido, focalizando nossa atenção sobre o actual processo de democratização em África advertimos a necessidade de uma pausa de reflexões sobre estes projecto político vai-se impondo em quase todos os países como uma espécie de dogma político. A nossa intensão é principalmente de compreender que coisa é a democracia, para depois indagarmos a sua pertinência e significado no contexto cultural e social africano. Os africanos não devem aceitar a democracia apenas como fenómeno de moda ou simplesmente para respeitar as pressões internacionais precisamos de conhecer bem a própria teoria democrática, assimilar os seus conteúdos e determinar os seus limites e confrontá-la com a nossa realidade e com a nossa mentalidade antes de aplicá-la. (TATI, 1999, p. 194).

Que compreensão se pode ter em primeira estância, desta investigação? Estas e outras perguntas podem encontrar ilustração na nossa abordagem conhecida com o título emblemático democracia: enquadramento teórico do processo em África. Começamos pela interrogação de modos a acertar o passo e evitar o preconceito da exclusividade ou das paixões exageradas na abordagem do tema. Porém, se a nossa presencialidade é um facto insofismável torna-se não menos importante falar-se, apreender-se com o estudo da democracia. Assim na tentativa de compreendermos a democracia ousamos precisar o âmbito pertinente, dada a sua relevância, analisar a etimologia de que dimana as várias derivações do conceito.

A palavra democracia^[40], na sua raiz, é limpidamente grega, em latim, diz-se *democratia* (*demos* = povo e *cracia* = poder, autoridade). Pois, já o seu significado em português é o mesmo (*demo* = elemento individuo da idade de povo, ligada à de localidade, região, terra habitada por uma população. No seu sentido ético; povo, no sentido político, plebe; nos estados democráticos, o conjunto dos cidadãos livres; e, *cracia* = elemento indicativo da ideia de poder, domínio, autoridade). Numa análise morfológico-semântica, trata-se de uma palavra “popularizada” no domínio socio-político, visto que significa “a execução de um acto de poder”; “força, autoridade” por parte de uma entidade; “colectivo” que detém esse mesmo poder, neste caso esta força e autoridade. Quando usamos a palavra democracia, menosprezamos pelo menos em parte, o teor forte e riquíssimo do vocabulário no singular.

Segundo Tati (1999, p. 196), pode formular uma definição unitária e universalmente válida da democracia? Pode-se fazer uma tentativa, mas a pluralidade de acepções e *nuances* seria certamente um grande *álibi* a terem conta. Desde a democracia ateniense aos nossos dias, esta terminologia conheceu desenvolvimentos notáveis do ponto de vista semântico político. Tendo em conta essa realidade, Sartori sugere que se poderia ensinar uma definição em três perspectivas diferentes: 1. Definição etimológica; 2. Definição descritiva; 3. Definição perspectiva:

1. Definição etimológica: segundo a sua etimologia grega (*demos* = povo + *kratos* = poder), a democracia seria uma espécie de auto governo ou “governo do povo”, isto é, governo em que o poder deliberatório é descensional está nas mãos do povo. Este é titular do poder e exerce-o de forma directa.

40 MACHADO, J. Pedro. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Vol. II. 6. ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

2. Definição perspectiva: esta fornecemos os traços essenciais e indispensáveis que devem caracterizar a democracia em qualquer latitude da terra. Trata-se de todo o acervo de princípios normativos que constituem o ideal democrático. Nesse sentido, estes elementos devem ser comuns a todos os modelos democráticos, podendo variar a sua forma de encarnação em cada povo e cultura. Assim sendo, do ponto de vista substancial, o ideal democrático é único e convergente, mas pluralístico e divergente do ponto de vista da sua aplicação. Por exemplo, fala-se da democracia americana, francesa, britânica ou italiana. Todas comungam do mesmo ideal, mas aplicam-na diversamente, segundo a índole do próprio povo. Estas considerações ajudam-nos já a clarificar a perspectiva da nossa abordagem sobre democracia africana (ou as democracias nos seus africanas).

3. Definição descritiva: esta é uma definição a partir da experiência concreta da encarnação do ideal da democracia. Trata-se duma espécie de indução daquilo que a democracia representa na praxe, nos factos. Nesta perspectiva, as definições podem ser variadas, segundo os aspectos inerentes mais salientados por cada sociedade, pois cada experiência democrática pode trazer elementos específicos para uma nova definição.

Em torno da conceitualização da temática foram os gregos que teorizaram e se debruçaram pela primeira vez acerca da temática da democracia. Podemos afirmar que foram eles os verdadeiros inventores do conceito de democracia, isto é, a partir das palavras gregas *demos*, povo e *kratos*, governar^[41]. Segundo Péricles (2006, p. 62), caracteriza o regime de Atenas como uma democracia e explicava “[...] porque o Estado, entre nós, é governado pela maioria”, as regras fundamentais da democracia são, quanto a ele, igualdade e a liberdade.

41 DAHL, Robert. **Democracia**. Lisboa: Temas e Debates Atividades Editoriais, 1999.

Apesar da problemática à volta da definição de democracia e da complexidade de caracterização de um governo como sendo democrático ou não-democrático, as vantagens da democracia afiguram-se manifestas. Como tal, apesar das suas imperfeições, não devemos perder de vista os seus benefícios que tornam a democracia mais desejável do que qualquer outra alternativa.

Os elementos constitutivos da democracia

Para que uma construção seja bem-sucedida aos achques do tempo, requer uma base sólida, uns fundamentos inquebrantáveis que garantam segurança, firmeza e sobre os quais se pode erguer: a democracia, porem, possui os seus próprios pilares sobre os quais se erguem e se manifestam os demais elementos que a constituem. Com efeito, vamos identificar, no nosso subtema, os pilares analisando-os um por um e salientando a importância e interdependência de todos eles na formação da democracia, é nesta linha que vamos tecer a nossa teia, procurando desenvolver sobre os direitos do homem e a democracia, bem como sobre direitos e liberdades.

É um facto evidente que o homem, por mais primitivo que seja, possui um legado de regras de convivência social (normas sociais), que formam e educam o agir das pessoas (homens) e regem as relações entre si, garantindo o respeito, fraternidade, unidade e a solidariedade. A defesa dos direitos humanos pode, na nossa perspectiva, ser extraída da própria Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada em 1948. Esta Declaração definia os direitos humanos como um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações.^[42]

Aron foi o intelectual de direito que defendeu a liberdade e a democracia ocidental contra as ditaduras do Leste Europeu. Muitos dos teóricos franceses queriam acreditar no mito marxista, Aron,

42 www.unhcr.ch/udhr/lang/por.htm

em contrapartida, publicitava as atitudes soviéticas negadoras das liberdades cívicas. A sua experiência pessoal na Alemanha pré-hitleriana, a emigração para Londres durante a segunda grande guerra, o apoio que dedicou à independência da Argélia e a passagem pelos EUA deram-lhe uma visão mais global da evolução histórica. Mas, foi a apreciação geral, a reflexão maturada, a coragem para denunciar o desprezo pelos direitos elementares que ajudaram a quebrar o mito teórico-prático da pseudo-solução soviética.

O ano de 1974 revelou vários acontecimentos surpreendentes que travaram seriamente os regimes instituídos. Quando num debate televisivo sugerem-lhe que “[...] a expulsão da União Soviética de Soljenitsine e a publicação, em França, [...] do Arquipélago de Gulag” (ARON, 1983, p. 235-236) marcaram esse ano, o autor concordou. Neste contexto, em maio, de 1968, os estudantes parisienses denunciaram o rumo do liberalismo. Orientaram mais as suas críticas para a sociedade, baseando-se nos direitos. “A teoria dos direitos do Homem era uma maneira de estes homens de 1968 serem fiéis a si mesmos e da mesma maneira dizer algo de inteiramente diferente” (ARON, 1983, p. 236).

Um dado que todos podemos constatar é a limitude, a finitude e a ambivalência do fenómeno democrático. Neste contexto, Arnon apresenta-se como um defensor acérrimo das causas dos direitos do homem. Aron recorreu a uma definição polissémica de liberdade enunciada por M. Felix E. Oppenheim: “Eu sou livre de fazer uma coisa determinada com a condição de que ninguém me impeça de fazer ou não me punir por a ter feito ou ainda não me impõe a necessidade ou a obrigação de a fazer” (TOCQUEVILLE, 2001, p. 193 apud ARON, 1983, p. 124). No reverberar procurou-se destacar as duas dimensões principais do conceito. É de certo que, por um lado, cada cidadão é livre para seleccionar as suas acções, por outro ele poderá ser “bloqueado” por falta de meios. (Aron, 1983, p. 124 apud Tocqueville, p. 193). Apesar de

constarem nas constituições democráticas, as liberdades formais são suficientes para que os direitos das pessoas se implementem. Se, por qualquer motivo social, económico ou legal, alguém não pode concretizar o que ambiciona, então “a incapacidade torna-se não-liberdades (*unfreedom*)” (Ibidem, p. 194). Uma grande conquista, em termos gerais, pode-se correlacionar a conquista destes novos direitos económicos-profissionais com a melhoria do bem-estar. Com isso, terá reforçado a dignidade de milhões de trabalhadores assalariados. Aron, referia ainda que quem souber dispor bem dos tempos livres poderá, pelo menos fora do tempo de trabalho, sentir-se livre. Quem souber evitar os vícios, dedicar-se à família, ao desporto amador ou à arte, poderá realizar-se muito mais do que um ex-trabalhador soviético. Por isso, afirmou com uma grande intuição: Com o tempo livre abre-se uma outra espécie de liberdade” (Ibidem, p. 187).

A democracia e o processo político nos estados pós-coloniais

Os processos de transição política na África Subsaariana têm sido alvo do interesse crescente de muitos investigadores das questões políticas e económicas. Parafraseando Samuel Huntington (1991), a chamada quarta vaga de democratizações na década de 1990 abrange parcialmente a África. A investigação sobre a democracia na África subsaariana é, porém, algo escassa.

A decadência do comunismo na URSS e o fim da guerra fria criaram novas oportunidades para as transformações política, não apenas na Europa e na ex-URSS, na América Latina, mas também em África. A competição Leste Oeste que tinha fornecido apoio, ou pelo menos protecção, aos regimes autoritários em África chegaram ao fim. O modelo político monopartidário e de economia colectiva tinha falido. “Os ventos da mudança estavam a abanar os coqueiros em África”(WISEMAN, 1997, p. 288).

É um facto que seis anos seguintes uma vaga de transições democráticas atravessa parcialmente a África, neste período, cerca de 40 países africanos passaram por eleições multipartidárias e em muitos deles houve efectivas mudanças de regime. Entre eles contam-se, por exemplo, Cabo Verde, Benin, Serra Leoa apenas para citar alguns não esquecendo da Etiópia.

Deste modo, porém, apesar de todos estes constrangimentos, em 1995, quase todos os países africanos tinham introduzido algum grau de liberalização política, e a grande maioria tinha passado por eleições multipartidárias. Porém, o processo de transição política em África é globalmente considerado como um processo complexo que não se esgota na realização de eleições, embora estas sejam um pilar fundamental da transição da África subsaariana. Por isso, devem, pois, ser encaradas como um marco, ou início de uma nova fase de estabilidade e consolidação democrática nestes países da África subsaariana. No dizer de Roque (2007, p. 40-41) “[...] o continente africano terá de enfrentar desafios gigantescos: a consolidação de uma África sem conflitos, com tolerância na diversidade e sustenta [...] a solidez das estruturas democráticas... e a protecção dos direitos fundamentais das populações”. Segundo M´bokolo (2003, p. 7),

não será pouco dizer que a África se mexe. Os sons, os gritos, as cores, as imagens que se fazem ouvir e ver em todas as partes do continente são os das sociedades empenhadas em tarefas gigantescas que longe de ser em primeiro lugar e apenas tarefas de destruição e de morte, são as actualizações, de refundações, de contestações e inovações.

Ora, é patente que a única vez que a África caminhou sozinha terá eventualmente sido antes dos longínquos séculos coloniais. Desde então nunca mais deixou de estar “mal acompanhada”. Os seus percursos trazem, por isso, a marca ambiguidade

resultante das características difusas das companhias com que partilha a autoria das suas desgraças. “estes problemas são as falências e montanhas que os povos da África têm agora de escalar” (DAVIDSON, 1981, p. 228).

A África, sendo um continente riquíssimo em recursos naturais, é o mais corrupto do mundo. A corrupção em África é uma das principais causas do adiantamento do desenvolvimento do continente. Numa só palavra é um verdadeiro suicídio. A corrupção em África é um verdadeiro impeditivo ao desenvolvimento do continente, acentuando os ciclos de pobreza, de dependência de ajudas externas, de desemprego, fome, falta de medicamentos e más condições de vida.

Os fundos públicos que poderiam servir para desenvolver os respectivos países são, regra geral, desviados para contas no estrangeiro e para alimentar as elites no poder, não sendo sequer investidos no próprio país. Julgamos que, sem um eficaz combate à corrupção, África terá graves dificuldades em combater a pobreza e o subdesenvolvimento, mas para que tal aconteça há que “mudar de mentalidade” no continente e criar organismos de fiscalização rigorosa contra a corrupção.

Importa referir que uma das grandes marcas dos líderes africanos é a sua apetência em ficar muitos e longos anos no poder, a viabilização da democracia em África passará há nosso ver, entre outras questões, pela aquisição de maturidade democrática, e de outras sensibilidades governativas quanto aos direitos humanos. Um balanço da história africana desde as independências até hoje permite notar que consentiu, vezes sem conta, no agravamento das condições humanas sob o tecto das novas soberanias.

No entanto, a pressão, tanto externa como interna, para abandonarem as funções obrigou-os a adoptarem novas estratégias para permanecerem no poder. Assim, estes chefes de Estados “vitalícios” procuram assegurar que vão ser sucedidos

por alguém da sua confiança de modo a não sofrerem, no futuro, qualquer tipo de julgamento pelas ilegalidades cometidas durante a permanência no cargo.

O que pretendemos, talvez, sugerir que perante tamanhos dilemas a questão pertinente a colocar-se será então a seguinte: Tem futuro a democracia em África? Esta e outras respostas no nosso entender, deve ser afirmativa. Mas tal não quer não venham a perdurar os dilemas e os processos. Como diz Ki-Zerbo (2002, p. 137), os processos de democratização serão lentos, por vezes, reversíveis, mas sempre serão melhores que a carência absoluta de liberdades há também que acrescentar que “o desenvolvimento não é uma corrente olímpica”.

Que Angola esteja a atravessar uma noite longa e profunda de crise cultural é uma verdade que qualquer observador comum pode descobrir sem grandes exercícios mentais. Todavia, a crise da cultura angolana é encarada sob vários prismas. Por um lado, alguns enxergam a realidade com o realismo que lhe é merecida. Por outro, com uma dose de irrealismo, iludem-se de resolver o problema escondido, pera e simplesmente a cabeça sem se preocuparem com as consequências. Outros ainda, podem escolher o conformismo ou a resignação passiva, habituando-se a conviver tranquila e pacificamente com a devassidão cultural, sem aptidão crítica, construtiva e inovadora. A divisão cultural em Angola não foi o principal factor de surgimento do conflito pós-independência.

Da diversidade étnica-cultural em Angola

Grandes desafios apresentam-se-nos em frente, isto é, muita coisa para se fazer e se não as fizermos, ninguém as fará por nós. Alguns deles, que achamos mais urgentes, levaremos acabo para a nossa reflexão. Um dos grandes desafios que nos é colocado hoje em Angola é o pensar por nós mesmos. É verdade que cada homem parte duma situação específica ou particular. O homem

para pensar o universal, parte do singular e depois purifica o seu pensamento com as influencias que recebeu.

Tchimboto (2010) diz que a diversidade cultural existente em Angola, não foi o principal factor de surgimento do conflito pós-independencia. O conflito pós-colonial tem as suas raízes mais longínquas na luta de libertação nacional, que tanto perturbou a fase da transferência do poder. Naquele período fermentaram os condimentos que contribuíram para o prosseguimento da guerra depois de declarada a independencia: os conflitos internos entre os movimentos de libertação; a Guerra Fria e a sua expressão em Angola, através dos apoios antagónicos das superpotências e das guerras por “delegação” que em Angola, como em tantas outras partes do terceiro mundo, aprofundaram conflitos regionais; por outro lado, o estertor do *apartheid* na África do Sul, na sua tentativa desesperada de contrariar o seu esgotamento, materializada na desestabilização dos países vizinhos, recém-chegados à independência, e nas invasões de Angola, que teimava em não se sujeitar à sua vontade. (TCHIMBOTO, 2010, p. 72).

Falemos concretamente sobre as circunstancias de quem assumiria o poder em Angola começa nos anos de 1960 e provoca um profundo desentendimento entre os movimentos políticos em 1975. Dois partidos, com bases sociais e éticas distintas, tinham-se organizado durante a década anterior para se oporem ao regime colonial português. O MPLA era sobretudo um movimento urbano; organização de orientação intelectual, marxista, multiracial mas com base étnica mbundu (CHAZAN et al., 1988, p. 340).

A UPA – União dos Povos de Angola que mais tarde veio a originar a FNLA, pelo contrário, era rural, e em termos éticos, Bakongo e Ovimbundu (CHAZAN et al., 1988, p. 340). Mesmo antes da insurreição armada, os líderes de ambos os grupos eram muito conhecidos fora de Angola, tendo sido apoiados por várias organizações anticoloniais como a conferência de todos os povos africanos. Ambos os movimentos reivindicavam o reconhecimento de Angola como país independente.

A educação em Angola e a transição política e democrática

Já nos debruçamos sobre democracia, porém, é de frisar mais uma vez que a democracia define-se a partir da própria etimologia como “governo do povo” “pelo povo” trata-se, portanto de uma forma de governo em que o povo participa activa e conscientemente na escolha dos órgãos de soberania, os quais sabem que têm que governar da melhor forma possível aqueles que os elegeram e neles delegam um poder limitado. A historia mostra-nos, com efeito, que para se atingir o ideal democrático é necessário um longo caminho, por tanto certo de difícil aprendizagem, na base do qual deve existir um sadio patriotismo que esteja acima de todas as diferenças ético-culturais ou partidarias. O caminho a percorrer para a consolidação da democracia em Angola, exige o debate democrático. É por isso que o debate impõem um esforço e um desejo de completa reciprocidade. Reciprocidade essa (existencial) que pressupõem a semelhança e a diferença, dado que só o que é em parte e em parte diferente pode enriquecer-se com a mútua relação.

No ambito nacional, em relação a educação frente a transição política e democracia, não tem sido suficientemente estudada desde a investigação científica nas ciencias da educação, as implicações desta relação na gestão dos procesos substantivos universitarias, entretanto, no marco do proceso de actualização do modelo educacional nacional, o interece pelos aspectos frente a transição política e democretica da educação se tenhem convertido num objecto de estudo de particular importância, devido o seu impacto no estudo dos processos formativos que se desenharam nas instituições.

No entanto, se há desenvolvido uma serie de orientações concebidas ao autentico significado dos conhecimentos quando se põe ao serviço da sociedade, a solidariedade e a compreensão entre as pessoas, a asumir o desenvolvimento desde uma perspectiva social. Dentro desta corrente de pensamento, a educação adquire um valor de relevancia social, com uma orientação que

impulsa e incentiva os valores humanos e não só se reconhece uma categoria de interesse democrático, se não também com implicações sociais e pedagógicas que conformam outra mirada desde a que pode ser examinada o vínculo entre educação e a transição Política e Democrática.

O programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento reconhece a categoria *desenvolvimento* não se vincula unicamente ao crescimento económico, pois inclui também, como componentes essenciais de desenvolvimento, o melhoramento das condições de vida, a educação e a cultura; de modo que as transformações dos sistemas educativos e o funcionamento das suas instituições se integram a este enfoque de desenvolvimento, o que demonstra uma nova perspectiva desde a que pode ser examinada a relação entre educação e transição Política e Democrática.

Angola conheceu o virar da página da sua história, no dia 04 de abril de 2002, com a assinatura do cessar-fogo entre as forças armadas angolanas e a UNITA, após a morte de Jonas Savimbi, o então líder da UNITA. Durante esse espaço de tempo, acompanhado o evoluir do processo de transição política angolana, constata-se que o país continua a enfrentar a árdua tarefa de engendrar esforços para a recuperação e reconstrução de infra-estruturas e a redução da pobreza. Estes são os maiores desafios que Angola enfrenta e que requerem um compromisso sério da parte do governo.

A Transição Política e Democrática de Angola, como disciplina integrante das Ciências da Educação, tem também a educação como objeto de estudo mais, a diferença das demais ciências que integram as ciências da educação, o estudo desde a dimensão dos problemas políticos actuais de Angola, pois conforma um sistema de conhecimentos dirigidos a otimizar a aplicação das políticas públicas nas instituições educativas com o propósito de assegurar a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, de paz e de maior progresso social, elementos essenciais para a qualidade da educação.

Considerações

É necessário aclarar que corresponde ao professor a profissão das condições imprescindíveis para que ocorra o anteriormente descrito. É por isso que os documentos estudados com frequência se qualificam ao docente como um investigador de sua prática, com capacidade para sistematizar o acontecer polido e sistematizador de outras experiências disponíveis. Deste modo, toda investigação educativa foi alvorada de opiniões convergentes que foram mais lá docentes como um investigador de sua prática, com capacidade para sistematizar o acontecer polido e sistematizador de outras experiências disponíveis. Destarte, toda investigação educativa foi antecedida de opiniões convergentes que foram mais lá de algumas posições que suscitaram encontros agitados entre os estudantes.

A revisão realizada de diversos materiais contemporâneos desde uma perspectiva pedagógica há gerado um panorama complexo, onde contradições e encontros se sucedem com frequência entre autores, foros, em inclusão ao interior de um mesmo texto. Podem advertirse que em modo algum se hão apresentado aquí com intenção conclusiva. Por esta razão, se ha preferido deixar aberto este final como uma provocação, com a intenção ao diálogo honesto e comprometido com ha reinvenção social da formação universitaria.

Referências

ARON, Raymond. O Espectador Comprometido. **Dialogos com Jean-Louis Missika e Dominique Wolton**. Lisboa: Moraes Editores, 1983.

CHAZAN, Naomi; LEWIS, Peter; MORTIMER, Robert A.; ROTHCHILD, Donald; STEDMAN, Stephen John. **Politics and Society in Contemporary Africa**. Colorado: Boulder, 1988.

DAVIDSON, Basil. **À descoberta do passado de África**. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

HUNTINGNGTON, Samuel P., **O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial**. Lisboa, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História de África Negra**. Vol. II. 3. ed. Sintra: Publicações Europa América, 2002.

M´BOKOLO, Elikia. **África negra, história e civilizações, tempos e espaços africanos**. Tomo I até ao Século XVIII. Lisboa: Vulgate, 2003.

ROQUE, Fatima. **África a NEPAD e o future**. Luanda: Textos Ed., 2007.

TATI, Raul. **Crise Africana e Processo de Democratização em África**. (Pertinência e Implicações Ético-Antropológico)1999.

TCHIMBOTO, Francisco Tchipa. **Transição Política e Democrática: um olhar sobre o caso de Angola**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

WISERMAN, John. The rise and Fall and rise (and fall?) of democracy in sub-saharan África. *In*: POTTER, David et al. **Democratization, the open University**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Disponível em: www.unhcr.ch/udhr/lang/por.htm. Acesso em:



ANDRÉA KOCHHANN

Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestre em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB), Pós-Doutoranda em Educação (PUC/GO). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Coordenadora do GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br



MARIA ENEIDA DA SILVA

Docente da UEG; doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG-2016); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe/UnB e membro do GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade/UEG).

E-mail: eneida.silva@ueg.br



GISLENE LISBOA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisadora dos grupos Kadjot (Grupo interinstitucional de estudo e pesquisa sobre as relações entre as tecnologias e educação) e GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

E-mail: gislene.lisboa@ueg.br



VINÍCIUS FAGUNDES

Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo PPG-IELT (UEG). Pedagogo; Letrólogo; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Docência no Ensino Superior; Docente efetivo da Rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos. Membro da RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas) e do GEFOPi (Grupo de Estudos em formação de professores e Interdisciplinaridade).

E-mail: profviniciusfagundes@gmail.com

O livro *Educação: contextos e apropriações* foi construído por autores que buscam repensar a educação como um ato de produção constante de conhecimento, na procura da transformação do homem e da sociedade numa perspectiva reinventiva e emancipadora. Apropriarmo-nos de uma educação libertadora, construtiva, transcendente e, muitas vezes, intransigente é também um ato de resistência às perspectivas neoliberais na contemporaneidade. Consideramos esta obra relevante, dadas as discussões que permeiam cada capítulo e as mais amplas abordagens e multivisões da educação. Educar é um ato humano, político, filosófico, formativo, reflexivo, construtivo, resistente, crítico e emancipador. Com o intuito de contribuir, teórica e metodologicamente, com os leitores desta obra, esperamos que este trabalho provoque reestruturações analítico-reflexivas, didáticas, metodológicas e, quiçá, com caráter de resistência para, assim, podermos construir pensamentos outros que dialoguem com as necessidades da educação atual.

