

RETRATOS DA ESCOLA

Dossiê

Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional

Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
APEOSP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE/DF - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis/MA
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.15, n.31, janeiro a abril de 2021.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

Presidente

Helena Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT) Licenciado

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Girlene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROEEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

Coordenador do Despe

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude

Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Antônio Lisboa Amançó Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonaldo Tomaz (SINTE/RN)

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odisséia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ) Licenciada

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROEEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN) Licenciado

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editor Técnico

Diego Schibelinski

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábria Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgáises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlí – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Alderindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Mulhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Ruth Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

Revista Retratos da Escola

v.15, n.31, janeiro a abril de 2021.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 15	n. 31	p. 1-270	jan./abr. 2021
--------------	----------	-------	-------	----------	----------------

© 2021 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Gilmar Soares Ferreira

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editor Técnico

Diego Schibelinski (UFSC)

Organização do dossiê

Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho

Copidesque

Luã Mota

Traduções dos resumos

Danilo Teodoro Brito (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 15, n. 31, jan./abr. 2021. – Brasília: CNTE, 2019-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- O centenário de Paulo Freire e os preparativos da CONAPE 2022 7
Comitê Editorial

ENSAIO

- O que a educação pública no Brasil pode esperar do FUNDEB? 15
João Antônio Cabral de Monlevade

ENTREVISTA

- A Educação Profissional, técnica e tecnológica na vida e visão de uma educadora:
Marise Nogueira Ramos 29
Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho

DOSSIÊ

- Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional 43
Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho

- Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias 51
Lucília Regina de Souza Machado

- A escolha da profissão docente por estudantes angolanos:
razões e relações com discursos de políticas educativas no pós-guerra 65
Helena Canhici, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

- Estatuto e saberes da docência na educação profissional:
questões inaugurais dos anos 1940 79
José Geraldo Pedrosa, Flávia Oliveira Duenhas e Nívea Maria Teixeira Ramos

- Política de Formação Docente para as Artes Práticas:
a proposta do CETENE na década de 1970 95
Joilson Silva de Sousa e Marlúcia Menezes de Paiva

- Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios
do mundo do trabalho 111
Sueli Soares dos Santos Batista, Emerson Freire e Darlan Marcelo Delgado

- Uma trajetória de contradições e disputas:
formação docente na ETFPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas 129
Manoel José Porto Júnior, Jair Jonko Araujo e Leomar da Costa Esclabão

RESENHA

Olhares e desafios da formação docente e da Educação Profissional e Tecnológica 145
Simone Urnau

ESPAÇO ABERTO

Desenho universal para aprendizagem na EB:
o que dizem as produções científicas 151
Danielly Raquel da Silva Pereira e Munique Massaro

A catarse na formação continuada: por uma construção coletiva dos saberes docentes 165
Susi Couto Koche e Maria Selma Grosch

Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente 183
Luana Zanotto

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica
na docência na Educação Infantil 199
Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva

Gincana Sem Sentido: inclusão, competição e empatia no ambiente escolar 215
Amauri Araujo Antunes

Abordagem formativa sobre doenças transmissíveis: três momentos pedagógicos 227
Fernanda Cristina Foss de Zorzi e Jaqueline Copetti

A abordagem dos três momentos pedagógicos: aplicação do estudo
de funções orgânicas e meio ambiente 241
*Francisco Espedito Diniz, Clécio Danilo Dias-da-Silva, Ayla Márcia Cordeiro Bizerra e
Daniele Bezerra dos Santos*

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 263

O centenário de Paulo Freire e os preparativos da CONAPE 2022

Neste seu primeiro número de 2021, a *Retratos da Escola* destaca mais uma vez a essencial participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE nas atividades do cotidiano educacional brasileiro. Reafirmando sua plataforma comum nas lutas pela educação, a CNTE, junto da Internacional da Educação para a América Latina – IEAL, e da Rede Latino Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – REDESTRADO, anunciaram a organização da *Jornada Latino Americana de luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e emancipadora, contra a mercantilização e privatização da educação: rumo ao centenário de nascimento de Paulo Freire*. Dentre outros objetivos, o evento comemora o centenário do nascimento de Paulo Freire, nosso ilustre e muito querido patrono da educação. Assim como outras homenagens previstas para este ano, esta jornada também se dedicará a recordar, manter vivo e disseminar seu legado. É sempre muito oportuno recordar que Freire, conhecido e respeitado no mundo todo, foi sempre defensor ferrenho da educação como ato político e, portanto, um direito social inalienável. Não há dúvidas de que, ainda hoje, sua obra inspira e orienta os educadores e educadoras brasileiros na luta por uma educação pública, laica, gratuita, popular e de qualidade social para todas e todos.

Outra boa notícia é a divulgação da segunda Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, sob o mote *Educação para todos/las se constrói com democracia e participação social: sob o legado de Paulo Freire nenhum direito a menos*”. De organização do Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, esta conferência constitui-se num movimento já iniciado pelas suas etapas preparatórias (conferências municipais, regionais, livres), que deverão culminar com conferências estaduais/distrital até o final deste ano de 2021. A etapa nacional está prevista para o primeiro semestre de 2022, entre os dias 10, 11 e 12 de junho, em Natal - RN. O lançamento deste movimento foi realizado na Comissão de Educação da Câmara Federal, em nove de abril.

O objetivo da CONAPE é mobilizar todos os setores e segmentos da educação nacional dedicados à defesa do Estado democrático de direito, da Constituição Federal de 1988, do Plano Nacional de Educação e de um projeto de Estado que garanta educação pública para todas e todos, enfrentando os retrocessos nas políticas sociais em andamento. Afinal,

como nos recorda Nelson Cardoso de Amaral (2021), colaborador incansável dessa revista, passamos por um período no qual as inúmeras propostas de emendas à Constituição, ao imporem um “sufocamento” financeiro às áreas da educação, saúde, cultura, gestão ambiental e ciência e tecnologia, têm indizado um verdadeiro processo de destruição de setores especialmente sensíveis ao futuro do país.

Além disso, o negacionismo que se alastra em cenário nacional é uma preocupação que não pode deixar de ser pautada por nós, educadores e educadoras. Vivemos neste momento o risco de reabertura irrestrita das escolas e o retorno das aulas presenciais, suspensas há mais de um ano por conta da corrente pandemia. Espaço de desenvolvimento da cidadania, as escolas, infelizmente, hoje não são lugares seguros. Como nos alerta Leher (2021), é preciso resistir à crença que se espalha de que as crianças não figurariam como vetores virais e que, portanto, professores e professoras estariam menos predispostos a contrair a doença quando comparados a outros profissionais. Não é possível defender a reabertura das escolas sem que antes ocorra a vacinação dos professores, professoras, funcionários e funcionárias que ali atuam, tampouco sem que os devidos cuidados sanitários sejam devidamente observados no espaço escolar. Vale lembrar que o Brasil é hoje o país com o segundo maior número de óbitos por COVID-19, atrás apenas dos Estados Unidos, ocupando também o terceiro lugar global quanto ao número de casos confirmados.

Igualmente preocupante é a falta de auxílio econômico emergencial significativo para a população carente, em consequência da política neoliberal levada a efeito por meio de ações, tais como a EC-95, as PECs 186, 188, 32, que inviabilizam, em grande parte, a dimensão social da Constituição nacional, justamente num momento em que milhões de brasileiros e brasileiras enfrentam as já tão pesadas consequências dessa pandemia. Após conceder, no ano passado, às pessoas mais afetadas pela pandemia um auxílio financeiro de 600 reais mensais – que posteriormente foi reduzido à 300 reais – este pagamento, tão necessário à sobrevivência de milhões, foi finalmente retomado em 2021, contudo, sob o inadequado valor médio de 250 reais. Tal como declarou recentemente Gilson Rodrigues, presidente da G10 Favelas, organização voltada a apoiar cerca de 14 milhões de brasileiros e brasileiras que moram em favelas, “nós estamos vivendo um Brasil de fome!”.

Além desse cenário, por si já alarmante, outras questões também assolam o campo educacional atualmente. Para além daquelas que, à essa altura já parecem velhos fantasmas – como a crescente militarização de escolas e o obscurantismo alimentado pelo discurso antigênero, ambos temas amplamente discutidos nesta revista –, durante o atual governo, novas medidas que interferem diretamente na qualidade da educação ofertada no país parecem nunca cessar. Tal como é o caso da recente aprovação pela Câmara dos Deputados do texto base do PL 5595/2020, que trata do enquadramento do ensino básico e superior como atividade essencial. Este projeto, entre outras medidas, proíbe a suspensão de aulas presenciais durante a pandemia. Resta a esperança de que o Senado não

endoce tal disparate. Outra preocupação tem sido a priorização do Governo em encaminhar a discussão, no Congresso Nacional, da regulamentação e descriminalização do ensino domiciliar, também conhecido como *homeschooling*. Questão esta diretamente relacionada à desconsideração e o ataque à escola pública, bem como a seus profissionais. Tudo isto em paralelo ao esforço hercúlio da Presidência da República para legalizar o indiscriminado acesso às armas!

O embate entre ciência e obscurantismo, já evidenciado nos últimos anos por projetos educacionais apresentados e defendidos pelo movimento *Escola sem Partido*, evidenciou-se de forma mais contundente no combate à COVID-19. O potencial brasileiro, no campo científico e tecnológico, para a construção de um país melhor é destruído no dia a dia, ao invés de ser incentivado. Uma recente reportagem publicada por uma das revistas científicas mais prestigiadas do mundo, revela a preocupação da comunidade científica internacional em relação ao nosso país, ao relatar dificuldades que pesquisadores brasileiros enfrentam, por encontrarem um ambiente hostil à publicação de estudos que revelam realidades incômodas à política nacional governamental (Jornal da SBPC, 2021). A demissão do presidente do INPE por revelar o fracasso das ações contra o desmatamento da Amazônia, que interfere sobejamente na questão do aquecimento global, é um exemplo do que estamos ilustrando. Recentemente também o epidemiologista e professor Pedro Hallal, que coordena uma pesquisa sobre a COVID-19 na Universidade Federal de Pelotas, foi ameaçado de demissão por ter criticado o Presidente. Sendo forçado a assinar documento pelo qual se comprometia a não mais explicitar críticas ao chefe do Executivo no interior da universidade. Por estas e outras questões a *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC* prepara um dossiê para denunciar os ataques e ameaças sofridos por cientistas brasileiros.

A *Retratos da Escola* alinha-se aos periódicos nacionais, aos movimentos sociais e entidades que se colocam hoje na resistência e na luta pela democracia, em seu mais amplo sentido, mas, principalmente, pelo direito inalienável da população brasileira à educação gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, com gestão pública, desde a educação infantil até a pós-graduação, uma democracia que vem sendo posta em xeque desde 2014, quando deflagrou-se o pacto que culminou com o *impeachment* de Dima Rousseff. Tivemos, a partir de então, a assunção de Michel Temer à presidência, a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva e, em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro. Registre-se ainda que de 2014 a fevereiro deste ano, 2021, esteve em atividade a *Operação Lava Jato* que, sob o pretexto de combater a corrupção, utilizou-se de meios não compatíveis com o Estado democrático e de direito.

O governo Temer trouxe a implantação de um novo regime fiscal via aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congelou as despesas primárias por vinte anos, gerando consequências particularmente danosas à manutenção dos principais direitos sociais, como educação e saúde. Deu-se, a partir de então, início à discussão da reforma

da Previdência, que se concretizou no ano de 2019; implantação de reformas no setor trabalhista em detrimento de direitos adquiridos pelos trabalhadores e trabalhadoras; privatizações deletérias ao país, dentre as quais o esvaziamento da Petrobras; reformas (ou contrarreformas) educacionais à revelia de princípios e bases que vinham sendo construídos pela comunidade educacional ao longo de décadas, tais como as reformas curriculares da Educação Básica e da formação docente no país. A eleição de Bolsonaro, por sua vez, tornou ainda mais evidente que o principal objetivo do golpe de 2016 foi, efetivamente, desconstruir e desfazer o projeto de país que vinha sendo delineado pela Constituição Federal de 1988 (AMARAL, 2021; MIRANDA, 2020).

Diante de tantas adversidades, não cabe o silêncio nem a renúncia a nossos ideais. Por isso, a *Retratos da Escola* pretende continuar contribuindo e dando voz aos educadores e educadoras em suas lutas.

Abrimos este número com o ensaio “*O que a educação pública no Brasil pode esperar do FUNDEB?*”, de autoria do professor João Antônio Cabral Monlevade, conhecido por muitos e muitas de nós pela sua grande e valiosa participação tanto nas lutas sindicais do país quanto na Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Por meio dele, Monlevade não apenas remonta à história do financiamento da educação brasileira, como revela as principais contribuições do Fundeb. Destacamos a importância de sua análise para uma melhor compreensão do processo que buscou institucionalizar esse fundo como política de financiamento permanente. Um sofrido processo, marcado pela desfiguração do projeto acordado com os educadores e educadoras quando da sua discussão na Câmara dos Deputados, mas que, felizmente, foi recuperado pelo Senado.

Temos ciência do quanto determinados coletivos de educadores e educadoras brasileiros trabalharam durante o ano de 2020 pela aprovação da proposta de emenda à Constituição que tornou o Fundeb uma política permanente. Principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no país, o Fundeb, em sua versão anterior à nova regulamentação, havia expirado em dezembro de 2020. Ao lado da *Campanha Nacional pelo Direito à Educação* e da *Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca*, a CNTE esteve firme em defesa da educação pública e das/dos profissionais da educação, mobilizando, desde 2019, as entidades filiadas nos estados e municípios do país, à luta pela aprovação da PEC 15/2015.

Em seguida, na seção entrevista, trazemos uma conversa com Marise Nogueira Ramos, uma das mais conhecidas pesquisadoras do campo da educação profissional técnica e tecnológica no país. Vale muito a pena ler essa conversa na qual a professora Marise apresenta sua história de vida, marcada pelo seu processo formativo, experiências familiares e identificações ideológicas. Esta entrevista é a porta de entrada ao dossiê desta edição, *Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional*, organizado por Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho.

Como destacam seus organizadores, a educação profissional institucionalizada – ofertada tanto em escolas públicas e privadas como em organizações vinculadas ao mundo do trabalho –, por ser um campo com desafios tão específicos, requer exame, pesquisa e reflexão permanente. Ao eleger este como o assunto central de um dossiê, o que se objetivou foi apresentar aos estudiosos/as e pesquisadores/as da temática, subsídios e reflexões que possibilitem o aprofundamento das principais discussões em voga, referentes a área. Além de uma apresentação escrita por seus organizadores, este dossiê conta com outros seis artigos que dão conta de diversos conteúdos que desafiam as políticas de formação docente para a modalidade de ensino profissional e tecnológico.

Vale destacar ainda que esse é um tema que traz à tona a questão da formação docente, justamente em um momento em que busca-se combater a Resolução 02/2019, que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação dos Professores da Educação Básica, uma medida que revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 2/2015), trazendo significativos retrocessos à formação docente no país (LINO, 2020).

Comtemplando ainda tal temática, trazemos a resenha de *Olhares e desafios da formação docente e da Educação profissional e tecnológica: pesquisas em foco*, obra publicada em 2018 a partir do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional – Panecástica, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Câmpus Anápolis).

Nesta edição, a seção Espaço Aberto conta com três artigos. O primeiro deles, *Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas*, de autoria de Danielly Raquel da Silva Pereira e Munique Massaro, analisa a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Básica brasileira. O segundo, *A catarse na formação continuada: por uma construção coletiva dos saberes docentes*, de Susi Couto Koche e Maria Selma Grosch, reflete como a formação continuada pode contribuir na construção coletiva de saberes docentes das professoras de Educação Infantil, por meio de estudo realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, em Santa Catarina. E o terceiro, *Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente*, de Luana Zanotto, busca compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Infantil.

A seção Relato de Experiência, para nossa alegria, vem recebendo cada vez mais textos indicativos de práticas que se constituem em ajudas substanciais para o trabalho dos professores e professoras do cotidiano escolar. Nesta edição, compartilhamos quatro dessas experiências. A primeira nos foi enviada por Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, e intitula-se *Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil*. Amauri Araujo Antunes, por sua vez, nos brinda com a análise *Gincana sem sentido: inclusão, competição e empatia no ambiente escolar*. Já Fernanda Cristina Foss de

Zorzi e Jaqueline Copetti relatam acerca de uma *Abordagem formativa sobre doenças transmissíveis: três momentos pedagógicos*. Ao passo que Francisco Espedito Diniz, Clécio Danilo Dias-da-Silva, Ayla Márcia Cordeiro Bizerra e Daniele Bezerra dos Santos contam para os nossos leitores e leitoras sua experiência a respeito de *A abordagem dos três momentos pedagógicos: aplicação no estudo de funções orgânicas e meio ambiente*.

Antes de concluirmos esse editorial, cabe-nos ainda agradecer ao trabalho de todos os colaboradores/as e apoiadores/as da *Retratos da Escola*, bem como desejar a todos e todas uma ótima leitura!

Comitê Editorial

Referências

AGUIAR, Marcia Angela S. Rumo a 2021, um novo ano de lutas! Entrevista com Heleno Araújo, Nalú Farenzena e Lucília Augusta Lino. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 607-616, set./dez. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 640-654, set./dez. 2020.

LEHER, Roberto. Prezadxs, após a postagem do secretário de educação da cidade do Rio de Janeiro, publiquei a... Colemarx, Facebook, 06 de abril de 2021.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set./dez. 2020.

▶ ENSAIO

RETRATOS DA
ESCOLA



O que a educação pública no Brasil pode esperar do FUNDEB?

JOÃO ANTÔNIO CABRAL DE MONLEVADE*

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá- MT, Brasil.

Introdução

A passagem por todos nós da longa e aflitiva pandemia, que há mais de um ano vivemos no mundo e no Brasil, entre outras mais sérias consequências, tem-nos acostumado a cifras de despesas públicas em saúde que ultrapassam centenas de bilhões de reais por aqui e atingem trilhões de dólares nas maiores economias do mundo.

Poucos de nós damos conta de que semelhantes gastos se fazem em todos os países do mundo com a manutenção e desenvolvimento da educação pública. No Brasil, em 2020, eles superaram *R\$ 400 bilhões*; e, por força do Plano Nacional de Educação, em 2023, devem ir além de *R\$ 750 bilhões*, ou seja, do correspondente a dez por cento do Produto Interno Bruto.

Como o Brasil chegou a este monumental dispêndio? Um dos objetivos deste artigo é desvendar, ainda que em rápidos traços, os passos desse caminho, desde a financiamento, em 1550, do seu primeiro colégio em Salvador, dirigido pelos jesuítas, até hoje, por um itinerário elitista por três séculos, seletivo por mais cem anos e universal e democrático nos dias de hoje, pelo menos em suas pretensões legais.

Um segundo objetivo é revelar as principais contribuições que traz à nossa sociedade o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, hoje traduzido em política pública pelo artigo 212-A da Constituição.

Um terceiro objetivo é levantar algumas poucas questões de política educacional que decorrem das políticas de educação gratuita como direito de todos e dever do Estado e da família, e da forma de financiamento em vigor pelos dispositivos do FUNDEB.

As informações e reflexões históricas se baseiam nos escritos de Serafim Leite, Primitivo Moacyr, José Ricardo Pires de Almeida, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Casimiro

* Sociólogo e educador. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso e consultor legislativo aposentado do Senado Federal. Ex-dirigente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB, atual CNTE), foi membro do Conselho Nacional de Educação (1996-2000). *E-mail*: <professormonlevade@gmail.com>.

dos Reis Filho, José Carlos Araújo Melchior, Otaíza de Oliveira Romanelli, Maria Luíza Ribeiro, Barjas Negri e José Marcelino Rezende Pinto, quase todos citados e comentados em minha tese de doutoramento na UNICAMP, de 2000, de título *Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Podemos somar a estas fontes as das minhas vivências e memórias: como estudante envolvido em movimentos sociais desde meu ingresso no curso ginásial do Colégio Estadual Culto à Ciência, em Campinas, SP, em 1954; em escolas jesuíticas de ensino médio e superior; em 30 anos de professor temporário e concursado na rede estadual de educação básica, de 1969 a 1998; em função docente na UFMT, de 1972 a 2001, sempre engajado nas lutas sindicais: na Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação, atualmente SINTEP/MT e na ADUFMAT. Sistematizei meus conhecimentos acumulados em mestrado e doutoramento quando, da passagem pelo Conselho Nacional de Educação, como membro de sua Câmara de Educação Básica, de 1996 a 2000 e, em especial, como consultor legislativo do Senado Federal, de 2002 a 2014.

Já as informações e reflexões políticas e legais deste artigo se deduzem das sucessivas versões do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988, que balizaram, em 1996, o FUNDEF e, em 2006, o FUNDEB; e que culminaram com a Emenda 108, de 2020 – que instituiu o FUNDEB Permanente pela introdução na Constituição do art. 212-A. Apoiam-se elas também nas leis que as regulamentaram: 9424, de 1997; 11.494, de 2007 e 14.113, de 2020.

Explicitar um conceito aqui se impõe: por educação entendemos “o conjunto de projetos e processos pelos quais pessoas e grupos sociais se apropriam das formas de cultura da sociedade”.

Histórico dos financiamento da educação

Vamos então à história do financiamento da educação na sociedade brasileira. Considerado o ano de 1500 como o da *fundação do Brasil* como colônia de Portugal, que sucede à milenar ocupação de seu território por centenas de nações indígenas, de cultura ágrafa, as então capitânicas viveram cinquenta anos de processos educativos comandados pelas autoridades e marujos portugueses em um projeto educativo que dispensava a existência de escolas. A língua, as tecnologias, as crenças e ritos transitavam dos lusitanos para os indígenas e destes para os portugueses por meio dos contatos sociais, econômicos e religiosos. A educação – que se orienta (ou se ‘nor-teia’) por intenções e se realiza por processos e ações – se confundia com as ‘transações’ das diferentes culturas, nos ambientes de trabalho e lazer. A instituição *escola*, já multissecular na Europa e Ásia, era aqui desnecessária, porque não havia crianças portuguesas; as poucas delas, resultantes dos acasalamentos de portugueses com índias, aprendiam e se socializavam nos limites das famílias e de outras instituições sociais.

A rigor, portanto, pela ausência de uma educação escolar – que prosperava nas colônias espanholas nas Américas – não havia despesas públicas em educação, que eram correntes em Portugal, em escolas primárias, secundárias e de primeiras letras e universidades.

As coisas mudaram em 1549, quando chegou à Bahia, Tomé de Souza e sua esquadra, com soldados, religiosos, funcionários e famílias – incluídas dezenas de crianças. Impôs-se a presença de educadores – os membros da Companhia de Jesus, já atuantes em vários países da Europa.

Não passou um ano e já funcionavam três novos ambientes: residência dos padres e coadjutores, dormitório dos alunos e ‘espaços educativos’: igreja e salas de aula. Era o *Colégio dos Meninos de Jesus*, admitidos se portadores de atestado de batismo na Igreja Católica Romana.

De onde provinham os recursos para a sobrevivência dos jesuítas e das despesas com ensinar e alimentar, gratuitamente, os meninos?

De três fontes: a primeira, da *redizima*, ou seja, da décima parte do dízimo, que era cobrado pelo ‘provedor da fazenda’ dos produtos de exportação – tábuas de madeiras ‘de lei’ e caixotes de açúcar. Esta fonte foi imediatamente sentida como insuficiente: uma segunda, até hoje despercebida, era a das ‘doações’ de produtos da terra pelos ‘benfeitores’, incluindo pais de alunos, que se desenvolveu pelo ‘socorro’ de víveres para a alimentação de educadores e educandos. A principal, entretanto, derivou do fruto de trabalho dos irmãos coadjutores jesuítas em oficinas e chácaras, e dos africanos escravizados, na pescaria e em outras atividades produtivas das fazendas. Particularmente reveladores são dois documentos a que temos acesso em arquivos de Lisboa e de Roma: o de compra de algumas novilhas a serem criadas e abatidas na Água dos Meninos, e o relatório do Visitador Padre Vasconcelos que registra, quinze anos depois, a existência de 500 reses descendentes das novilhas que ele encontrou nas fazendas dos jesuítas no Recôncavo Baiano.

Estava, portanto, já em pleno vigor, a verdadeira e generosa fonte de financiamento dos dezessete colégios (onde se ofertavam até cursos superiores, de filosofia e teologia) e centenas de escolas de primeiras letras, na maioria destinadas à catequese de crianças indígenas: uma empresa agrícola, industrial, comercial e de serviços que acumulou, até 1750, milhares de cabeças de gado e centenas de ferrarias, marcenarias, padarias, alfaiatarias, enfermarias – além das salas de aula, bibliotecas e laboratórios. Elas quase nada custavam à Coroa Portuguesa. Mas, traduzida em custo-aluno, eram na realidade, uma despesa suficiente não só para a sobrevivência de padres e irmãos religiosos, como para custeio de ensino gratuito em internatos e externatos por quase todo o Brasil.

Instituição semelhante, de menor porte, foi copiada por beneditinos, carmelitas, dominicanos, franciscanos, que fundaram escolas junto a seus mosteiros. Todas de cunho elitista, tanto no formato de seus currículos, quanto pela clientela exclusiva de meninos e rapazes batizados. Política que se estendeu nos séculos XVII e XVIII aos Seminários

Diocesanos. Praticava-se, portanto, a exclusão das meninas e moças e, principalmente, da população dos africanos escravizados no Brasil. As missões indígenas são um capítulo à parte e tiveram seu apogeu na Teocracia dos Guaranis.

Depois do terremoto e incêndio de Lisboa, em 1755, o Reino de Portugal, com seu ministro Marquês de Pombal, precisava de muito dinheiro para a reconstrução. Foi providencial a riqueza acumulada pelos jesuítas, visível por mais de um milhão de cabeças de gado de suas fazendas, que se estendiam de Santa Catarina à Ilha do Marajó. O ministro os expulsou em 1758/59 e, para suprir sua falta, esparramou nas cidades e vilas da Colônia as Aulas Régias, de ensino primário e às vezes, de disciplinas secundárias. Financiadas como e por quem? Primeiro, por uma redução drástica de despesas, limitadas a parques 'honorários', cujo valor muitas vezes não provia a sobrevivência dos mestres. E de onde vinha o dinheiro de seus salários? Numa ousada manobra 'gerencial', substituiu-se a redizima e o financiamento autônomo dos jesuítas pelo 'subsídio literário', um tributo municipal, cobrado pela Câmara dos Vereadores dos açougues e dos alambiques de cachaça, em verbas que, ao mesmo tempo, dispensavam despesas da Corte (governo central) e dos capitães gerais (correspondentes aos governos estaduais de hoje) e criavam um vínculo de dependência do Rei, que autorizava a emissão de certificados a preço de salários vis.

Os parágrafos anteriores confirmam o fato de que vigia desde sempre um 'compromisso' de governos, pautado pela política colonizadora e pela hierarquia de autoridades, sacramentada no início pelo papel 'produtivo' da empresa jesuítica, depois, pelo subsídio literário, que cunharam uma desvalorização econômica congênita dos educadores. Documentos coevos e os das discussões da Constituinte de 1824 que, depois de duzentos anos do 'voto de pobreza' dos jesuítas, atestam a miserabilidade dos mestres de primeiras letras nas Aulas Régias, obrigados a trabalhos de comércio, de lavoura ou de serviços religiosos para garantir sua subsistência. Tal política só se entende porque 80% da população do Brasil de então viviam na zona rural e as matrículas se limitavam num esquema elitista, dispensando gastos substantivos das instâncias centrais e regionais do Poder Público.

Sobrevêm então a vinda da Família Real para a Colônia (1808) e a Independência do Brasil (1822). Estes fatos provocaram mudanças no esquema de financiamento da educação no Brasil? Até 1835, quase nada, mesmo com o incremento substantivo da vida urbana, com sua cultura mais letrada, no Rio de Janeiro, e em outras 'capitais', como Salvador, Recife/Olinda, São Paulo, Belém, Vila Rica e Porto Alegre. Perduraram as rendas ínfimas para a educação das exportações de produtos agrícolas e as parcas receitas do subsídio literário – percebidas cada vez mais como limitadoras da capacidade da oferta de escolas primárias, secundárias e superiores públicas. Multiplicou-se, então, o número de escolas privadas, religiosas ou não, frequentadas por famílias das classes médias urbanas.

A Lei Imperial sobre a Instrução, de 1827, e o Ato Adicional à Constituição, de 1824, mudaram substancialmente a política educacional. De um lado, permitiu-se às meninas

que estudassem e às mulheres que fossem professoras; de outro, além das escolas superiores militares, se fundaram as faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, expandindo o desejo dos jovens de fazer cursos superiores no Brasil e rompendo com o caráter elitista rígido anterior, inclusive com acesso de muitos descendentes de escravos, uma vez libertos ou alforriados, a escolas primárias e secundárias.

Já neste clima de seletividade que permitia ascensão social, subsistiam, contudo, as amarras que impediam a matrícula das massas. Vem então o Ato Adicional à Constituição, permitindo a oferta das escolas públicas pelas Províncias do Império, financiado por um novo tributo, que incidia sobre as operações de consumo da população, turbinado pela expansão do mercado interno. Assim, à descentralização das Aulas Régias às municipalidades, sucede com força a descentralização para as Províncias do ensino primário gratuito, que se tornara direito constitucional desde 1824, conjugada com a presença crescente de entidades privadas pagas, principalmente no ensino secundário.

Promulgada a República em 1889, um ano depois da abolição oficial da escravatura, confirma-se a política de financiamento das escolas primárias gratuitas por impostos estaduais e municipais, reforçada pela ampla difusão de Escolas Normais para a formação de seus professores e professoras. As poucas faculdades públicas de ensino superior, até 1930, foram financiadas pelo governo federal, com receitas de impostos sobre a renda e sobre a exportação. Ao ensino secundário da Corte, no Colégio de Pedro II, e aos Liceus Provinciais, quase todos em capitais das Províncias, sucederam os colégios estaduais, também financiados pelos impostos sobre ‘vendas e consignações’, que, vagarosamente se instalaram em cidades médias, uma vez que a clientela dos estratos superiores da sociedade era servida por uma florescente rede de internatos e externatos privados, com cobrança de mensalidades que reforçavam o caráter seletivo das oportunidades educacionais. É óbvio que esta dependência de receitas diferentes de impostos resultava em desigualdades de oferta e de qualidade entre escolas de um e outro estado, entre escolas estaduais e municipais, e entre todas elas e as federais, inclusive as escolas técnicas, que foram fundadas a partir de 1909.

A década de 1920 e a primeira metade da de 1930 são marcadas por um fato social e por acontecimentos históricos que marcarão novos rumos para a educação pública brasileira e seu financiamento. O fato social, no contexto da industrialização e da urbanização que se aceleraram, foi a difusão de um forte pensamento de democratização do acesso à educação, que passou a ser considerada tanto como fator de desenvolvimento do país, quanto de ascensão social. Essa nova postura foi impulsionada por eventos culturais, tais como a Semana de Arte Moderna e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e por eventos políticos, entre os quais se destacam a Revolução de 1930, a fundação do Ministério da Educação e a Constituição de 1934.

Tornou-se unanimidade a tese de que a educação escolar era o principal motor da evolução e do desenvolvimento do país, a condição necessária para fazer do Brasil um país

culto e alinhado ao progresso das nações ocidentais. Ainda que se tivesse aprofundado a contradição entre escolas católicas e escolas públicas laicas, a produção das instituições de ensino superior e de seus intelectuais fortaleceu a ideia – que a partir daí tornou-se a ‘marca registrada’ da política de financiamento da educação: a de que era necessário garantir, pela Constituição, recursos progressivos federais, estaduais e municipais para custear as matrículas crescentes na educação pública, básica e superior. Foi aprovada a destinação de 10% das receitas de impostos federais e municipais, e de 20% das receitas de impostos estaduais à ‘manutenção e desenvolvimento do ensino público’ (MDE).

Daí por diante se agudiza a tensão entre o ensino público e privado, o primeiro favorecido pelo crescimento das receitas de tributos e dos percentuais de vinculação à MDE e o segundo, garantido pelo crescimento das rendas das classes médias, capazes de arcar com mensalidades. A população brasileira evoluiu de 41 milhões em 1940 para 80 milhões de habitantes em 1960, passando a ser predominantemente urbana em 1964. O ensino primário obrigatório se estendeu, em 1971, de quatro para oito anos, quando as matrículas no ensino público pré-escolar, no 1º e 2º graus, se aproximaram de 30 milhões. Embora a vinculação da receita de impostos federais à MDE – na maioria investidos nas faculdades e universidades públicas - tivesse sido descontinuada por regimes ditatoriais em 1937 e em 1967 – Estado Novo e Golpe Militar - nas esferas estadual e municipal não só permaneceram como se ampliaram, para 20% em 1961, chegando a 25% em 1988, por força da Constituição Cidadã.

Se a difusão das escolas públicas e gratuitas teve um ritmo espetacular, nas zonas urbanas e rurais, a ponto de se garantir educação obrigatória no nível fundamental de oito anos, em 1988, aos alunos de sete a catorze anos, um novo flagelo se disseminou nas redes públicas de ensino: uma baixa crescente da qualidade do ensino e da aprendizagem, acompanhada (ou motivada?) pelo aumento crescente da iniquidade no seu financiamento. Tornou-se consenso que a primeira tinha como causa principal a desvalorização do magistério; e que as abissais desigualdades de custo por aluno eram fruto do sistema perverso de financiamento, atrelado às disparidades das receitas de impostos entre os estados e entre os municípios. Era evidente que 25% dos impostos do Paraná resultariam em muito maior disponibilidade de recursos para o ensino público do que 25% dos impostos do Maranhão ou do Pará. Mais extremas ainda eram as diferenças entre os 25% de impostos de Campinas ou de Paulínia, e os 25% de Municípios pobres e menos urbanizados dos estados do Nordeste.

Estas desigualdades de financiamento se refletiam também nos distintos valores dos salários dos educadores. Professoras de São Paulo e do Rio de Janeiro chegavam a ganhar salários de dez a quinze vezes maiores que suas colegas de municípios com receitas ínfimas de seus impostos. Na verdade, em um município da Paraíba, o salário das professoras ‘normalistas’ era, em 1994, de um quarto do salário mínimo; e o das professoras de Santos, de três salários mínimos, portanto, doze vezes maior.

Equidade como Objetivo do FUNDEF

Se a história de quatrocentos anos da educação pública a tenha levado a tais iniquidades que Paulo Freire iria caracterizar como a Pedagogia dos Oprimidos, é verdade que o sistema tributário já contava com um mecanismo de equalização de receitas de impostos – o dos Fundos de Participação dos Estados (FPE) e dos Municípios (FPM) que beneficiavam os entes federados de forma proporcional a suas respectivas populações. Estes fundos eram alimentados por um percentual significativo das receitas do Imposto sobre a Renda e do Imposto sobre Produtos Industrializados, os principais tributos federais. Mas esta equalização se dava por força de diferenciais de produção da economia. Era necessário criar algum mecanismo semelhante para garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos com igual direito à educação contassem com recursos menos desiguais possíveis. E para possibilitar que professores que cumpriam o mesmo trabalho de ensinar, ganhassem salários os mais semelhantes possíveis: algo como um ‘salário mínimo do magistério’. Assim, por pressão da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, foi celebrado em outubro de 1994, um acordo entre gestores estaduais, municipais e o MEC, assinado pelo Presidente Itamar Franco. Nele se assegurava aos professores um Piso Salarial Nacional de R\$ 300,00 mensais por 40 horas semanais de trabalho. Este salário seria garantido por ‘fundos articulados’ – alimentados por metade dos impostos para a MDE da União, correspondente a 9% de sua arrecadação, garantidos pelo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de 1988, e pela maior parte da receita de MDE dos estados, municípios e Distrito Federal.

Entretanto, eleito no mesmo mês e empossado em janeiro de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação, Paulo Renato Souza, enviaram ao Congresso uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), mudando o teor do art. 60 do ADCT, pela qual se criava o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A questão da equidade foi ‘resolvida’ pela aplicação de 15% dos impostos estaduais e municipais em Fundos Estaduais, cuja distribuição em valores unificados se dava segundo as matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino fundamental. Para se atingir um Valor Mínimo Anual por Aluno definido pelo Governo Federal, a União se comprometia a complementar os Fundos Estaduais por dez anos.

O Fundef inaugurou uma nova política, comprometendo a União e os entes federados a investirem solidariamente suas receitas. Entretanto, diferentemente do Acordo de 1994, só alcançou o ensino fundamental e, em vez de Piso Salarial, induziu estados e municípios a empregarem um salário médio potencial a seus professores, mediante uma subvinculação de 60% dos recursos do FUNDEF à sua remuneração. Inaugurou com isso uma ‘política de foco’, que elegia prioridades, disciplinava a oferta de escolas pelos estados (ensino médio e fundamental) e pelos municípios (educação infantil e

ensino fundamental) e, ao mesmo tempo, reduzia o âmbito da equidade ao ensino obrigatório de então. Em 1966 foram aprovadas a Emenda do Fundef e o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que reafirmou a vinculação de impostos à MDE: no mínimo, 18% dos da União e 25% dos Estados e Municípios. Estes últimos, pelo art.69 da LDB, foram autorizados a ampliar estes mínimos em suas Constituições e Leis Orgânicas. Tal dispositivo desencadeou movimentos sindicais em todo o país, para serem aplicados 30% e até 35% na MDE, que serviram para ampliar os efeitos do Fundef para todas as etapas e modalidades da educação básica e sustentar a luta pelo Piso Salarial Nacional do Magistério, conquistado doze anos depois.

O Fundef teve duas consequências visíveis e quase imediatas: a do aumento das matrículas no ensino fundamental, disputadas principalmente pelos Municípios, excetuadas as da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e a da valorização salarial de todos os trabalhadores da educação, docentes e não docentes, atuantes no ensino fundamental e nas outras etapas da educação básica. Ao mesmo tempo, logo foi percebida a imperfeição da política de foco: governadores pediam a extensão do Fundef para o Ensino Médio; prefeitos reclamavam a inclusão das pré-escolas e creches, unificadas pela LDB na etapa da educação infantil; e os professores, cujos sindicatos, obviamente, reuniam todos e todas que trabalhavam em toda a educação básica, passaram a reivindicar a transformação do Fundef em FUNDEB.

Eleito Lula com esta bandeira, cumpriu-a, pela PEC 45, de 2005. O FUNDEB foi aprovado, com prazo de vigência de 14 anos, com duas mudanças principais: estendeu-se a todas as etapas e modalidades da educação básica e substituiu a expressão *valorização do magistério* por *valorização dos profissionais da educação*.

Virtudes e limitações do FUNDEB

A vivência recente do FUNDEB Provisório, de 2007 a 2020, dispensa uma descrição pormenorizada de seus dispositivos: eles se incorporaram às políticas maiores de financiamento da educação, inclusive com a aprovação de importantes avanços: em nível nacional, o da aprovação da Lei do Piso Salarial do Magistério, em 2008, e o da afirmação da profissionalidade dos funcionários não-docentes, por Resoluções do Conselho Nacional de Educação que os reconhece como técnicos e tecnólogos – traduzidas na oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada do PROFUNCIÓNÁRIO e no empenho da CNTE em lhes garantir Cursos Superiores em Universidades Públicas e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas ele também trouxe – pela própria natureza de sua provisoriedade e pelo advento da EC 59, que expandiu a obrigatoriedade do ensino para 14 anos de duração - a necessidade de torná-lo Permanente e Suficiente para enfrentar as novas demandas da educação básica da população brasileira. Reiterando: demandas quantitativas e qualitativas.

O texto da Emenda 108 se concentra na substituição do FUNDEB Provisório pelo FUNDEB Permanente, que se traduz na inserção do art. 212-A na Constituição. Dentre as inovações, que respeitaram a justificativa histórica da construção da equidade na oferta de recursos públicos para a educação escolar, ressaltamos aqui três avanços: o da ampliação da Complementação da União para o mínimo de 23% do total das receitas de impostos vinculados à MDE, em substituição a 10%, com aceno ao novo critério – o do Custo-Aluno-Qualidade – que pode barrar limites impostos pela política de ‘ajuste fiscal’; o da adição de novo mecanismo de aferição das desigualdades, considerando agora não só receitas do FUNDEB mas de todos os tributos de estados e municípios; e o da introdução de dispositivos distributivos articulados com expansão das redes e qualidade do ensino.

Essas novidades, sem dúvida, irão ampliar, progressivamente, o número de estados e municípios que receberão recursos oriundos da complementação da União, aumentando a equidade no financiamento da educação. Calcula-se que, mantido o número atual de matrículas, com os 23% de complementação, passará de 9 para 18, ou até mais, os estados beneficiados. E dezenas de municípios de estados mais ricos também serão beneficiados por esses repasses. Entretanto, o aumento de matrículas – principalmente na EJA e nas creches, que estão longe de ser atendidas, ou a prevalência de matrículas em escolas de jornada integral, se não houver um progresso na receita total do FUNDEB – por um robusto crescimento econômico ou por uma reforma tributária solidária – o FUNDEB Permanente pode resultar numa decepção geral: mais equidade, sim, mas equidade em maior nível de pobreza. Algo semelhante ocorre com o critério de reajuste do Piso Salarial dos Professores: obviamente, ele é exigido pela inflação, mas também pela lei que preconiza ganhos reais nos seus salários; mas o que tem ocorrido são aumentos substantivos, derivados não pelo crescimento de receitas, mas pela diminuição de matrículas que provoca a redução do número de professores. Aonde chegamos: carteiras, salas e escolas vazias são responsáveis por melhores salários.

Aqui entra uma reflexão sobre o financiamento da educação que ultrapassa os limites do FUNDEB e que é corolário da interrogação anterior sobre a Suficiência dos Recursos em relação à universalização e à qualidade do ensino. Assim como houve progresso real entre o Fundef e o FUNDEB, pelo grau de abrangência que os distinguiu, uma abordagem honesta do financiamento da educação deve enfrentar duas questões adicionais: como superar as desigualdades entre custos-aluno da rede federal e das redes privadas ‘de sucesso’ na educação básica e os do FUNDEB?

Indubitavelmente, só um aumento geral de receita pública a se converter em investimento em educação básica – como apontado pelo Plano Nacional de Educação em sua Meta 20, em busca do equivalente a 10% do PIB, e um vigoroso e sustentável crescimento econômico e social poderão tornar real o sonho de uma educação pública de qualidade para todos.

Três questões não tão secundárias assim

Concluindo este artigo, chamamos a atenção a que o FUNDEB também é uma política de valorização dos profissionais da educação. De todos eles e de todas elas. Ora, já passou do tempo da secular miopia em virtude da qual não enxergamos o que vemos: as escolas não são só feitas de estudantes e de professores. A educação não se limita ao espaço da *sala de aula*. No Brasil, a educação básica comporta dois milhões de professores e outros dois milhões de ‘funcionários/as’ não-docentes, mas presentes e atuantes nos outros espaços frequentados pelos estudantes: e a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 61, já reconheceu que existem pelo menos três categorias de educadores: professores, pedagogos e ou outros trabalhadores da educação. Ora, na educação pública, a valorização deles e delas não se faz somente pelo reconhecimento legal, mas principalmente pela formação técnico-pedagógica que lhes possibilita competências e títulos capazes de seu ingresso em carreiras valorizadas salarial e socialmente. Se isso é verdade, mais um desafio se apresenta ao financiamento da educação: e o texto do art. 212-A indica um caminho a se seguir: 70%, no mínimo, dos recursos do FUNDEB se devem aplicar em salários dos profissionais da educação. Setenta por cento, no mínimo, o que dá margem a maiores percentuais, que exigirão maiores totais de recursos. Temos muito que andar nesta conquista: agora mesmo mais de cem merendeiras iniciaram, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sua formação em nível superior, em Curso de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho em Alimentação Escolar – para serem diplomadas não só como tecnólogas, mas como Educadoras Alimentares. Ainda neste item de valorização dos profissionais da educação, denuncia-se aqui a ausência de um Piso Salarial dos Funcionários profissionalizados. Isto tem levado ao fenômeno da terceirização dos(as) funcionários(as), forma nova e sutil de se voltar ao período de escravização do trabalhador.

Uma segunda questão está na compreensão do conceito de *desenvolvimento* da educação básica. O financiamento, sem dúvida, se entende, em primeiro lugar, pela *manutenção*, concentrada nas despesas com salários dos(as) educadores(as). Entendemos que desenvolvimento inclui três movimentos: universalização das matrículas, atualização tecnológica e sucesso na aprendizagem. Ora, estamos longe de atendermos a todas as demandas potenciais: nas creches, ainda não chegamos a matricular 40% das crianças de até três anos de idade; no ensino médio, nem 10% dos estudantes frequentam cursos profissionais; e na Educação de Jovens e Adultos, destinada, desde a Constituição de 1967, a oferecer ensino fundamental de oito anos e, desde a Emenda 59, de 2009, a prover todos com o ensino médio obrigatório, assistimos à tragédia da discriminação e do abandono: no país de Paulo Freire, em 2020, de 75 milhões de adultos sem terem concluído a educação básica, somente três milhões estavam matriculados. Seria só falta de recursos financeiros, ou falta de *interesse* dos adultos, ou um fruto de uma política de ‘genocídio’ cultural e existencial? Desenvolvimento da educação básica significa também a atualização do uso de

tecnologias – que custam dinheiro, como custou a edificação dos então ‘caríssimos’ prédios das escolas normais e institutos de educação da primeira metade do século XX. O recente veto presidencial ao projeto de lei aprovado no Congresso que previa recursos para escolas públicas e seus estudantes contarem com internet de banda larga, mostra o grau de inversão de prioridades de nossos governantes, que alegam falta de recursos e ‘ameaça ao ajuste fiscal’ para um programa de direito dos estudantes brasileiros de todas as idades, mas ‘pobres’. Um terceiro constituinte do desenvolvimento é o sucesso na aprendizagem. Governo anterior criou um indicador – o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – para avaliar nossos estudantes. Quem de nós gostaria que um filho ou filha chegasse ao fim do ensino fundamental com nota 5 e do ensino médio com nota 4 ? Pois bem: esses são, aproximadamente, não só os resultados das médias gerais de aprendizagem dos estudantes como a própria Metas 7 do PNE. O mais animador é que alguns municípios obtiveram, em 2019, índices superiores a 7 em suas redes públicas, provando que não é necessário matricular nossas crianças e adolescentes em escolas privadas – seletivas ou mesmo elitistas, como as do passado – mas que gestão e financiamento adequados das escolas são direito de todos.

A terceira e última questão se refere a algo que dá seguimento ao tratado no parágrafo anterior: como enfrentar a menor qualidade da maioria das escolas públicas? Sem dúvida, sem um financiamento suficiente para garantir os ‘insumos necessários para a aprendizagem’, como preceitua o art. 3º da LDB, não se garante as condições ‘normais’ para a qualidade da educação pública. Fizemos grandes progressos desde a implantação do Fundef, mas eles não foram suficientes para os próprios professores das escolas públicas as considerarem o ambiente para seus filhos se educarem. Recente pesquisa da CNTE revelou que mais de 70% dos trabalhadores em educação preferem matricular seus filhos em escolas privadas. É bem verdade que, em se tratando de acesso às escolas profissionais dos Institutos Federais e aos cursos ‘nobres’ das universidades, as instituições públicas são o sonho de todos os pais. Mas é importante refletirmos que a qualidade destas últimas é atribuída muito mais a seu caráter seletivo – inclusive do grau de escolaridade das famílias e dos seus recursos financeiros – do que à conjunção de políticas públicas, a intencionalidades dos gestores e educadores. Escolas em jornada integral, formação técnico-pedagógica dos educadores, gestão democrática das escolas, construção de projetos político-pedagógicos com caráter científico, criatividade e inovação nos arranjos de aprendizagem dos estudantes e outras iniciativas, umas mais caras, outras mais baratas, mas eficazes, podem fazer a diferença e superar as desigualdades.

Recebido em: 26/03/2021 e Aprovado em: 03/04/2021

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo/Brasília, EDUC-INEO, 1989.
- FREIRE, Paulo Reglus. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz & Terra, 2013.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro, MEC, 1938.
- MELCHIOR, José Carlos Araújo. *Financiamento da Educação no Brasil: Recursos Financeiros Públicos e Privados*. São Paulo, ANPAE, 1972.
- MELCHIOR, J.C.A. *O Financiamento da Educação e a PEC 233-A de 1995, Depoimento à Comissão Especial da Câmara dos Deputados, Brasília, 1996*.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1936.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1940.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral. *Educação Pública no Brasil: Contos & Descantos*. Ceilândia, DF, Idéa Editora, 1997.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral; FERREIRA, Eduardo Beurman. *O Fundef e seus Pecados Capitais*. Ceilândia, Idéa Editora, 1998.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral. *Valorização Salarial dos Professores: O Papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*. Tese de Doutorado na Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral. *Para Entender o FUNDEB*. Ceilândia, Idéa Editora, 2007.
- NEGRI, Barjas. *Financiamento da Educação no Brasil*. Brasília, MEC, 1997.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. A Divisão de Responsabilidades pelo Ensino no Brasil e o Impacto das Mudanças na Legislação. In *Paideia*, Nº 10/11, Ribeirão Preto, USP, 1996.
- REIS FILHO, Casimiro. *A Educação e a Ilusão Liberal*. Campinas, AA, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. *A Lei da Educação*. Brasília, Senado Federal, 1992.
- RIBEIRO, Maria Luíza dos Santos. *História da Educação Brasileira – A Organização Escolar*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 37ª Edição, 2013
- TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação Não É Privilégio*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ ENTREVISTA



A Educação Profissional e Tecnológica na vida e visão de uma educadora: *Marise Nogueira Ramos*

 SANDRA TEREZINHA URBANETZ*

Instituto Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 JOANA PAULIN ROMANOWSKI**

Centro Universitário Internacional, São José do Rio Preto- SP, Brasil.

 JACIR MARIO TEDESCO FILHO***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

O processo da historicidade da Educação Profissional e Tecnológica e da relação entre Educação e Trabalho é tão caro e fundamental para aquelas e aqueles que se debruçam sobre o tema, em que se apresentam importantes desafios e oportunidades para as/os profissionais da educação, tendo em vista que o avanço tecnológico contemporâneo tem exigido novas competências relacionadas aos processos formativos nesta modalidade.

Nesse sentido, é fundamental para esta discussão não somente questões teóricas, mas, também, questões pragmáticas para o desenvolvimento do tema nos mais variados lugares em que essa discussão possa ocorrer: seja no acadêmico, na agenda das políticas públicas e na sociedade como um todo.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná, mestra e doutora em Educação, na área de Educação e Trabalho, pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. Participa do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Tecnologia Social (TRETS). *E-mail*: <sandra.urbanetz@ifpr.edu.br>.

** Graduação em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora do Centro Universitário Internacional (UNINTER) e professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordena o Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos. *E-mail*: <joana.romanowski@gmail.com>.

*** Graduado em Gestão Pública e especialista em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná. Atualmente é doutorando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: <j.tedesco@ufpr.br>.

É nesse contexto, utilizando uma prática da História oral, que a presente edição da revista *Retratos da Escola* traz uma conversa¹ com Marise Nogueira Ramos, professora associada da Faculdade de Educação da UERJ e credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ e de Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da FIOCRUZ.

Como dizem, a vida não cabe no Lattes, por isso, a escolha da professora Marise se deu em função de suas produções e pesquisas na área da Educação Profissional, onde se pode notar um cuidado extremo com os processos formativos e a defesa da classe trabalhadora, com seus direitos. E foi nesse ponto que buscamos alcançar, em uma conversa em que a professora contasse sua história de vida e como as questões da Educação Profissional perpassaram e ainda perpassam sua história no seu processo de formação profissional, nos ambientes acadêmico e institucional.

No decorrer de sua narrativa, percebemos a grandeza dessa mulher, trabalhadora, filha de operários, que identifica claramente as marcas históricas, tanto familiares quanto sociais, como constituintes de sua pessoa. Com essa identificação ela nos ensina conceitos fundamentais para se pensar uma outra escola, uma outra sociedade...

E nos devolve a esperança, não a esperança ingênua, mas a esperança da luta e da certeza de que estamos do lado certo da história!

Entrevistadores (E): De início é importante registrar nosso agradecimento por sua disponibilidade e generosidade em conversar conosco.

Gostaríamos que você nos contasse um pouco como foi a sua trajetória acadêmica e profissional, quais foram as motivações e quais foram as escolhas que você fez dentro desta área.

Marise Ramos (MR): Obrigada pelo convite que me honra muito. É um prazer poder colaborar com vocês e com a Revista *Retratos da Escola*, que é um periódico que aprecio, também acompanho os trabalhos, já pude colaborar de outras formas.

Então, sobre essa questão, eu vou rever até a infância porque eu acho que é importante, é como referência para a gente, para nós, como educadores, também nos relacionarmos com as representações que as crianças, os jovens e adolescentes têm da escola.

Eu sempre gostei muito da escola, eu sou filha de operário e mãe que veio do campo e do lar. Fui criada numa cidade que era área de segurança nacional no período da ditadura civil-militar, em Volta Redonda, e a cidade tinha uma organização, em razão do

1 Escolhemos guardar na transcrição elementos da oralidade pois essa conversa foi gravada de forma online e posteriormente transcrita.

controle, da escola pública, com alguma racionalidade de formação de novos trabalhadores, novos operários homens, inclusive, de manutenção da ordem. Então a estrutura pública escolar tinha essa perspectiva disciplinadora, como é a própria história da escola, mas aí, isso eu entendo hoje, ali tinha uma questão de manutenção de uma ordem porque se articulava aquela lógica fordista do trabalho fabril do pai da família, a mãe em casa ou em serviços tipicamente femininos, a escola no bairro, a igreja cristã, da fé católica ou protestante, a praça e alguns clubes na cidade, cujo acesso era relativamente dividido de acordo com a classe.

Claramente se sabia de que fração da classe trabalhadora se vinha em função do clube que se frequentava. Inclusive a CSN, Companhia Siderúrgica Nacional, onde meu pai trabalhava como metalúrgico, dispunha do Clube Recreio dos Trabalhadores. Então isso conferia às famílias uma certa lógica organizada na perspectiva taylorista-fordista e no meu caso, no caso da minha família, a escola era o universo da descoberta. Não era só a escola, a igreja também! Enfim, os lugares de convívio comunitário me encantavam profundamente.

A escola, em especial, porque a possibilidade de conhecer estava lá. Na minha casa tinha a revista *Seleções* que meu pai lia muito, a *Barsa*, que era a enciclopédia que se comprava para gente ter alguma fonte de consulta. Minha irmã mais velha, que foi descobrindo a literatura, de vez em quando gostava de colocar nas minhas mãos alguns livros. Mas se não fosse a escola, não teria acesso ao conhecimento, não tinha o berço, cultura familiar para isso, ainda que a minha cultura familiar valorizasse por demais a escola, justamente porque via somente na trajetória escolar a possibilidade de nós construirmos uma vida social com maior conforto, digamos assim, em relação a nossa própria, já que éramos uma família de classe operária, de pai operário.

Eu fiz a escolha de formação profissional, - sou da época da Lei 5692/1971 também -, na seqüência dos estudos de 1º grau. Eu tinha que escolher uma profissão técnica a seguir e na minha cidade, na rede onde eu estudava, que era a Fundação Educacional de Volta Redonda, que era uma rede, na época, de 4 escolas e só se ofertavam os cursos de Contabilidade, Secretariado e Edificações; e eu não queria nenhuma dessas, porque eu descobri o gosto pela Química, pela disciplina teórica que basicamente a gente tinha. Ao mesmo tempo eu vislumbrava a profissão industrial porque era aquela que estava muito próxima a mim e eu tinha uma questão com o trabalho feminino, eu não queria nenhuma profissão que tivesse a marca do feminino, eu queria uma profissão com a marca do masculino, porque a imagem do feminino na minha vida era a imagem do sofrimento, que era um tanto que minha mãe passava, que eu ouvia também, na mulher do lar, que acordava de madrugada para fazer a marmita para o marido levar e cuidar dos filhos. E aí, o trabalho, eu tinha um fascínio pelo trabalho masculino, e a Química era isso, era a possibilidade de trabalhar na indústria. E eu imaginava - tinha um laboratório da CSN, em frente do qual a gente passava sempre - que eu trabalharia ali. Mas Volta Redonda não tinha curso técnico de química público, nessa rede não tinha, na rede estadual não tinha.

Então minha irmã mais velha, que já estava lá na UFRRJ (universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) cursando Ciências Contábeis conheceu, por intermédio de colegas do alojamento, a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro, hoje o IFRJ, e foi o que ela disse: “Se você quer ser química, então você tem que ir para essa escola”. E assim eu fiz. Era uma escola difícil, vocês sabem, para ser aprovada. Imagina, vinda de escola pública de uma cidade pequena, não tinha como fazer cursinho, não tinha como pagar cursinho, aí estudava até de madrugada, e fiz a prova e fui reclassificada quando a escola abriu uma nova turma, em 1981, já sob a lógica de redemocratização.

Naquela época a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro era um anexo do CEFET-RJ, e existia sempre a ameaça de que a escola fosse anexada ao CEFET. Com isso, a Escola Técnica Federal de Química tinha uma história diferente das demais, pois ela não foi criada em 1909, junto com as demais Escolas de Aprendizes e Artífices. Ela foi criada como curso técnico de Química da Faculdade de Engenharia Química, da Universidade do Brasil, e quando a Universidade não quis mais o curso, transformou-se em Escola Técnica. Mas, em uma escola que foi para um corredor porque não tinha prédio, e essa sombra de passar a ser curso do CEFET era muito grande. Por uma política ainda no Governo Figueiredo, foi designado um novo diretor específico para a Escola Técnica, porque antes o diretor era o mesmo do CEFET-RJ, e é neste momento que se tem o fortalecimento desta escola. Esse diretor resolveu abrir os cursos de Alimentos e Biotecnologia e resolveu ampliar o número de alunos e chamou os reclassificados daquele concurso e eu fui dessa reclassificação. Aí eu vim para o Rio, minhas 2 irmãs já moravam aqui, pois já faziam faculdade, e nós ficamos num apartamento, as 3 irmãs. Eu, então, fui a mais nova a vir mais cedo para o Rio.

Fiz a minha formação como técnica, trabalhei, fiz estágio, tudo o que eu sonhava, fui para a indústria petroquímica trabalhar em laboratório, no chão de fábrica, depois fui trabalhar em uma indústria de cigarros, trabalhar no centro de pesquisa.

Eu fiz parte de uma greve, a primeira greve dos fumageiros, que foi no Governo Collor, com um salário muito baixo, já estava com 5 anos na indústria e, enquanto isso, fazia a minha faculdade de Química na UERJ.

Fui demitida 6 meses depois da greve ser derrotada. Vários militantes foram demitidos. A veia militante, a veia política, estava em mim em razão do movimento estudantil, na Escola Técnica Federal de Química, e de alguma maneira também por uma vida partidária que eu tinha na adolescência, fui do movimento secundarista, etc.

Quando eu fui demitida, eu tinha ali uma questão que me provocava por que eu já fazia licenciatura também de Química na UERJ, aí pensei: vou para a indústria de novo? Vou procurar outro emprego na indústria ou vou pro universo que eu quero dentro da educação?

Porque a questão da educação mexia muito comigo, porque eu entendia que a educação era um meio! O exercício da docência era a possibilidade de associar ciência e atuação política. Esse foi um sentido que eu fui aprender depois; que o ato pedagógico é um ato político, que o exercício da docência seria a síntese desses campos que me mobilizavam

muito: a ciência, aí as ciências da natureza, naquele momento, que era a minha formação, em um campo social da compreensão e atuação na sociedade da vida política.

Na época, tive contato com Paulo Freire, basicamente, que me foi apresentado ainda na Escola Técnica pelo meu professor de Análise Qualitativa, José Guerchon (*in memoriam*). Eu tinha lido mais alguma literatura do campo do marxismo, em razão da militância, também estudantil, e aí então decidi.

Então aqui é o corte da minha carreira, agora eu quero ir para a docência e aí eu tive duas oportunidades muito ricas. Uma foi que eu vim a ser estagiária no curso que me formou. Eu tinha um conhecimento na área técnica de Análise Instrumental que era a minha experiência na indústria de cigarros e esta era uma disciplina nova que estavam introduzindo no curso técnico. Então fui ser estagiária do meu ex-professor Reynaldo Guimarães, e ali, quando eu estava como estagiária, quase me formando, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio pediu para a Escola Técnica a indicação de algum professor de Química para atuar no curso técnico do 2º grau em saúde, constituído na lógica da politecnicidade. E aí me indicaram, dizendo “Professor a gente não tem, mas a gente tem uma pessoa que está se formando e que está precisando de emprego”. Então, em 1990, eu fui pra Escola Politécnica da Fiocruz. Lá conheci André Malhão, Júlio Lima e Bianca Cortes, então coordenadores do curso, que foram importantes referências que me guiaram no conhecimento do projeto de educação politécnica.

Aí lá eu descobri esses 2 universos que se opunham dialeticamente: o universo da Escola Técnica na história da educação técnica do Brasil, e o universo de um projeto contra-hegemônico, de esquerda, da perspectiva da politecnicidade. Foi onde e quando eu conheci, isso já é 1990, também, o Gaudêncio Frigotto e o Dermeval Saviani. O Gaudêncio eu conheci pessoalmente, em uma atividade de formação dos docentes do curso, em uma conversa dele com os professores.

Mas eu continuei atuando na Escola Técnica e na Escola Politécnica. Eu não tinha vínculo com a Escola Politécnica, era paga por hora-aula. Depois fiz concurso para ser professora substituta na Química e depois fiz concurso para servidora pública. Deixei então de atuar na escola Politécnica e passei a ficar na Escola Técnica e depois no CEFET-RJ.

Mas ali também vivi outro “dilema”: tá, agora vou fazer o mestrado. Me formei; faço o mestrado em Química ou em Educação?

Eu já conhecia o Gaudêncio, conhecia o projeto da Escola Politécnica, conhecia Lucília Machado, que me balançou nessa questão do feminino, de novo, porque foi em uma Conferência Brasileira de Educação (CBE) que ouvi Lucília falando e impactando aquelas pessoas que estavam lá naquele auditório. Eu falei: “é essa imagem do feminino que eu quero pra mim”, já pensando nessa interface que eu já estava conhecendo das ciências da natureza com as ciências humanas e sociais. Aí eu optei em fazer o mestrado em Educação, na UFF, com o Gaudêncio. Então escolhi. Essa escolha tinha nome, endereço, tudo direitinho, e felizmente fui acolhida e aprovada e a rota não parou mais.

Do mestrado fiz o doutorado, também por lá e na escola técnica eu fui construindo carreira de direção, porque no mestrado meu tema, que de início seria comparar a concepção de formação técnica com a de formação politécnica - foi com esse projeto que eu entrei no mestrado -, acabou sendo a política de transformação das escolas técnicas em CEFETs, que coincidiu com meu período de mestrado. Aí eu fui mudando o objeto, eu queria entender este movimento, então minha dissertação foi sobre a passagem da escola técnica ao CEFET, a historicidade das políticas públicas.

Com essa questão e com a ação sindical dentro da Rede Federal - não tinha jeito -, eu fui assumindo funções de gestão. Houve então uma mudança da direção da Escola, com a nossa candidata, que era de esquerda, professora Maria Célia, assumindo. Aí então fui convidada a ser assistente do que era, na época, o Departamento de Desenvolvimento do Ensino (DDE).

Quando terminei o doutorado e fui ser Vice-Diretora de Ensino na EPSJV, pois era o meu grupo também, lá da origem, que estava assumindo a Direção. Depois fui para o Ministério da Educação, e agora estou aqui, na UERJ e na Fiocruz.

Do mestrado a rota continuou e essa questão da formação técnica, da ciência e a síntese com a cultura, com as ciências sociais, nesse universo do politécnico, dessa concepção e da prática, da formação politécnica, ela foi se estruturando como práxis real na minha vida. Fiz, então, a transição das ciências da natureza para as ciências humanas, carregando as experiências de quando eu fui professora de Físico-Química, de anos dando aula no curso técnico de Química, de relação com a juventude na educação profissional. Tinha nas costas os 5 anos de trabalho como técnica e, ao mesmo tempo, estudando a educação. É, então foi isso. Pronto, já gastei meia hora falando da minha história...

(E): Como vimos as experiências de formação são marcantes na sua trajetória, assim gostaríamos que você pudesse falar sobre essas experiências de formação na perspectiva da educação profissional.

(MR): Eu vou remeter de novo a esse período da infância, a imagem do professor, da professora, tem uma força na minha vida impressionante. Eu começo a me emocionar quando falo disso. É como se o mundo não tivesse o tamanho que ele tem se não existissem os professores e professoras porque foram eles e elas, claro, os meus pais ali, eram os meus pais, maravilhosos, igualmente, mas nos limites de serem pai e mãe, nos limites de uma família operária, de um bairro operário, de um bairro pobre, em uma vida que minha mãe, ambos, mas minha mãe tinha muita preocupação sobre qual seria nosso futuro. Na época não tinha essa questão da violência, das drogas, mas tinha uma coisa assim né: “a ‘fulana de tal’, olha o caminho que tomou!” Então, a imagem de professor e professora é muito forte, e meus pais fizeram a mesma coisa, era assim: “o que eles disserem pra você é o que você tem que fazer, eu não vou na escola, eu vou quando tiver

reunião, mas são seus professores que sabem o que você tem que fazer”. Então, essa imagem era muito forte, e, de alguma maneira, eu me espelhei em todos eles, pelo sim e pelo não, pelo positivo e pelo negativo, que eu acho que é uma síntese mesmo.

A referência que eu tive em toda a minha história era de professores e professoras muito competentes, muito capazes, muito hábeis para ensinar conteúdo. Talvez por isso eu tenha uma relação muito positiva com conhecimento formal. Eu não tinha nenhum problema em ficar numa aula. Eu não tenho muita memória da educação infantil, pois fui para a escola com sete anos.

Tem uma história muito engraçada que minha família conta: eu fugi de casa para ir para escola quando eu não podia ainda, eu sumi, e onde que eu estava? Estava lá no grupo escolar, querendo entrar de qualquer jeito, na sala da minha irmã. É, eu tenho umas lembranças, eu não tive isso da creche, por exemplo, mas eu tenho muito a lembrança, assim, do primário, de muitos professores. Mas, em especial, tenho a lembrança do primeiro ano do Ensino Médio – à época, 2º grau – que eu fiz em Volta Redonda (era assim: o primeiro ano era básico e depois se escolhia a profissão). E então, a imagem docente que eu tenho é das pessoas que sabiam muito, que tinham conhecimentos, estudaram, sabiam Matemática, sabiam Língua Portuguesa, sabiam Química, sabiam Geografia e ensinavam para a gente e era aquilo que eu queria, eu queria exatamente aprender o conteúdo, descobrir o mundo.

Tenho uma memória negativa da História, em especial História, Geografia nem tanto, ou nem tenho memória em Geografia, da História eu tenho uma memória de não gostar porque o conteúdo fazia pouco sentido. Hoje eu dialogo um pouco com meu filho sobre a experiência dele, mas por quê?

Depois também eu fui entender, era pleno Regime Militar, então a gente tinha Moral e Cívica, eu decorava, sabia os nomes de todos os ministros, e História, era a História antiga, que até hoje é um pouco nesta linha, a Geografia era a Física, com mapas e rios; não tinha Filosofia, não tinha Sociologia, nunca nem tinha ouvido falar, nem sabia ou tinha ideia de que isso existia. Esses vazios se reproduziram na Escola Técnica, onde tive História muito rapidamente, em um semestre, talvez; a mesma coisa com as outras das Ciências Humanas e Sociais e nunca Filosofia e Sociologia.

Mas é essa a imagem que eu queria destacar, do professor e da professora como a referência do conhecimento. Era por intermédio deles e delas que eu poderia chegar naquilo que eu queria, que era o conhecimento. A dimensão didática era assim, era uma relação pedagógica um pouco intrínseca, apresentar conteúdo, dar a leitura dos livros, colocar o exercício, fazer trabalhos de grupos. Eu nunca vi na minha experiência essa lógica, às vezes apontada como negativa, sabe, do professor conteudista, meramente conteudista, do professor que é a representação da educação bancária. Não tive isso, não sei porque, não sei se eu não tive ou eu não percebia. Eu fui encontrar então nos estudos do Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, a legitimação, digamos, deste processo que eu reconheço

como aquele que conseguiu me apresentar o conhecimento sistematizado e me inserir no caminho da ciência e da cultura; que a escola é o lugar de ensino, ou da relação ensino-aprendizagem, mediada pelo conhecimento formal, seja o conhecimento científico, o conhecimento filosófico, o conhecimento da cultura geral, das artes, o conhecimento simbólico. A escola é espaço do conhecimento sistematizado, é o núcleo da vida escolar, é um núcleo da formação e eu estou falando de filha de operário, eu estou falando de formação para filhos da classe trabalhadora, que tiveram a mediação do conhecimento sistematizado e dos professores e das professoras que compuseram essa relação!

O que eu identificaria também seriam as tensões que, inclusive, depois eu fui viver como diretora, como gestora lá da Química. Trata-se de uma questão em dois aspectos: uma dimensão do conservadorismo político, hegemônico, em toda a minha convivência, pode ter a ver com os tempos históricos, quer dizer, tendencialmente conservadores. Agora isso também me remete a Saviani, sobre a pedagogia ser um ato político, e a política ser um ato pedagógico. Pedagogia e política têm uma ligação, mas não são processos idênticos. Eles formam uma unidade, mas não uma identidade. É daí que, de fato, não vejo que a preleção política, estrito senso, seja função docente. Entendo que na escola se deva respeitar o pluralismo, o pluralismo de ideias, a diversidade cultural, a diversidade de pensamento, de valores políticos. Agora, por intermédio do conhecimento se pode questionar a hegemonia política. Aí está o ato político do professor. Não é porque ele faz a preleção política, mas sim porque, pelo compromisso com a verdade histórica, ele pode proporcionar aos estudantes a compreensão das contradições do real. E aí você compreendendo as contradições do real, do meu ponto de vista, não dá mais para você ser conservador, não dá mais para você ser de direita, não dá mais para você ser neutro, você assume posições.

Mas isso eu não vi, essa dimensão eu não encontrei com tanta fluidez na minha experiência como estudante. Eu acho que tem a ver com o histórico de uma geração, tanto que os meus professores de esquerda, na minha formação, da educação básica, muitos deles foram banidos da escola, foram perseguidos, e na escola técnica, que é educação básica e também educação profissional, se vê a mesma coisa. Há uma herança profunda desse tempo e uma hegemonia, que a gente conhece hoje também, do tecnicismo, desse estudo de excelência, dessa vinculação com o mercado de trabalho, dessa hegemonia também do economicismo, de entender que a educação tem a função de formar para o mercado de trabalho, que se você vem fazer o curso técnico, você vai ser um técnico de excelência, e isso eu critiquei desde quando eu era (eu cheguei a ser do CCE) do Centro Cívico Escolar. Talvez naquela época ainda não tivéssemos tanto essa consciência, imagina... Mas na militância estudantil secundarista e dentro da escola, como dirigente estudantil dentro da Escola Técnica, questionávamos essa lógica e isso era motivo de discussão com a direção, com o diretor da Escola. Aí eu fui enxergando mais a realidade e até alguns mitos foram se perdendo: “ah, o cara é super brilhante na condução do conhecimento,

mas, caramba, que pensamento mais conservador"! Só que isso não me leva a desqualificá-lo, sabe? Era muito mais complicado ver um docente ser negligente na condução da sua profissão, por exemplo, faltar muito, por exemplo. Ou não estar muito comprometido, eventualmente, é ruim. Não quero fazer nenhum julgamento de valor, estou falando da minha percepção, de que é muito mais difícil compreender ou aceitar uma postura docente que emitia alguma mensagem de negligência, por exemplo, do que compreender e aceitar um docente que emitia uma mensagem de postura conservadora. Acho que isso eu fui entender como dirigente.

Você não pode simplesmente fazer um julgamento de valor do professor, se ele é bom ou ruim, porque é direita ou de esquerda. A questão é compreender o processo histórico de formação desse sujeito, entender sua origem familiar, por exemplo. De um lado, eu tive professores, depois colegas, negros, filhos de empregadas domésticas, que se tornaram professores e que tinham uma visão política conservadora, por quê? Por vezes a resposta está numa representação de que "eu subi na vida com meu esforço e é isso que todo mundo tem que fazer". De outro lado, tive colegas que eram de famílias abastadas do Rio de Janeiro, desde o nascimento e/ou depois do casamento, com postura burguesa. E você tem que entender isso, compreender que são mediações do processo histórico de formação das classes sociais, mas que também é possível tensionar essas mediações. As assembleias de professores, por exemplo, são espaços importantes para esses tensionamentos, mas não sob a lógica do julgamento de valor. Lembremos tanto Paulo Freire, quanto Gramsci sobre a pergunta: quem educa é o educador?

O que Gramsci discute da formação intelectual, do intelectual orgânico, tem que ter a prática política, lato sensu, não necessariamente partidária ou sindical, mas tem que vivenciar a prática política para se formar como ser político. A maioria dos professores vem da formação universitária sem experiência política. Imagina, por exemplo, um professor que fez Química, Matemática. Não significa que aquele que fez História, por exemplo tenha, necessariamente, uma postura crítica. Mas, tendencialmente, aqueles com a formação hegemonicamente positivista, não tem essa formação. Essas são questões que Gramsci remeteria ao "inventário": de onde vem o conformismo que nos faz conformistas?

Isso atravessa a formação universitária que reitera as lógicas, as posturas mais conservadoras, uma Filosofia, uma Epistemologia positivista. Essa reflexão pode nos indicar que tensões que ainda não acontecerem podem acontecer ainda. Por exemplo, no movimento estudantil universitário, no movimento sindical, na inserção em associações de classe, ou associações científicas? Em síntese, é importante identificar e mobilizar espaços de formação política no sentido lato, para além da vida propriamente partidária. Uma formação política que se vincule à atividade profissional e científica dos educadores. Penso que se trata de uma estratégia interessante.

É preciso que o sentido político do ato pedagógico se manifeste na formação docente! A formação docente continuada efetivamente no interior da vida docente dentro da escola!

Quando a gente falava na gestão democrática: então, se você tem uma escola com gestão democrática, vai ter reunião diária, vai ter reunião dos professores da disciplina, vai ter reunião geral de professores e aí vai ter sindicato e vai ter assembleia, isso é formação docente ampla!

Então, foi vendo isso como dirigente lá na Escola Técnica que percebi que esses eram os momentos quando se podia tensionar com os nossos colegas conservadores, e não colocá-los de fora e não julgá-los, mas trazer pra perto!

Olha, quanta coisa eu fui vendo na transformação!

Eu preciso colocar aí um tempo de uns vinte, trinta anos atrás, de mudanças de posturas de ex-professores meus, depois fomos colegas sobre os quais, mais tarde, eu iria dizer: via “nossa, que mudança de postura!”, “que posição mais progressista este está assumindo”. Muitos se tornaram lideranças, porque as pessoas, os quadros, vão se renovando também.

Então é isso, acho que a minha experiência de como os meus professores me formaram como professora, eu acho que sempre foi muito mediada pelo conhecimento formal, me transmitindo uma compreensão de que a docência é profissão.

Ser educador, a educação, é uma profissão!

Assim compreendida, a prática docente é orientada pela ética, pelo compromisso social. Se você tem referência das Ciências que estruturam sua profissão, para estruturar seu ato profissional, as dimensões axiológicas e políticas passam a fazer parte das tensões da vida institucional, das interações também. Mais do que nunca isso precisa ser dito: a gestão democrática é pressuposto para a formação docente na perspectiva do intelectual orgânico, sobre o qual diz Gramsci, porque é no exercício da vida política, no seu sentido largo, que se pode compreender as contradições das relações sociais, do modo de produção capitalista, das relações de classe, das lutas de classe, e o lugar que a escola tem nessas relações.

(E): No atual contexto de crise, o que você percebe em termos de perspectivas? Por mais que estejamos em um momento bastante difícil, um ano, particularmente, complicado, mas qual seria a sua visualização de perspectiva?

(MR): Acho que primeiro eu queria destacar a experiência muito valorosa que a gente teve, as tentativas, durante os governos do PT, no Governo Federal, no período Lula-Dilma, com todas as contradições. A questão da formação de professores, ela esteve presente, demorou muito, porque eu que vivi a estrutura governamental, vi como tudo é muito lento, sabe, muito lento, porque são muitas negociações. Na minha experiência, começando com o primeiro governo do PT, a gente dizia: “ah, vamos chegar lá e vamos fazer tudo rapidinho” porque existe um acordo, um compromisso com a sociedade!

Nada disso, nada disso! É importante ler Poulantzas, entender a correlação de forças internas ao aparelho, à estrutura estatal, e como as frações da burguesia se mantêm no poder, se mantêm ou pessoalmente, ou pelos seus prepostos.

Então, tudo é muito lento. Fizemos aquele movimento, tanto do Ensino Médio, quanto da educação profissional, discutimos naquele seminário do Ensino Médio, por mim coordenado; e no de educação profissional, que Lucília Machado coordenou. Os debates estavam muito em torno da revogação do Decreto n. 2208/1997 e da política de educação profissional, inclusive na interrelação com o Sistema S, etc.

Eu estava na Diretoria do Ensino Médio. Eu tinha, precisava ter, uma visão ainda mais ampla, porque eu me relacionava com os sistemas estaduais, onde está a possibilidade de se universalizar o Ensino Médio, pois é onde, de fato, a população brasileira faz o Ensino Médio.

Então, no Seminário Nacional que nós fizemos para tentar demarcar as principais diretrizes das políticas do Ensino Médio, na época, “Ensino Médio: construção política”, nós pegamos vários temas, pegamos juventude, ensino noturno, formação de professores, etc. Logo depois, a gente teve mudanças no MEC. Eu quero dizer, para ser mais sintética, que a intenção, os projetos existiam, a mobilização existia, mas os processos internos e de disputa de poder dentro do próprio campo crítico, e deste com o campo conservador, eram muito áridos e fazem tudo ficar muito difícil, muito lento. Isto acontece de tal maneira que eu acho que a estrutura, a política de formação de professores mais estruturada que a gente acabou tendo foi ligada ao Ensino Médio Integrado. Aquele projeto, se tivesse ido para frente, tinha uma potência brutal, mas acabou sendo interrompido, se eu não me engano, no governo Dilma, que deu uma guinada mais para o PRONATEC. Aí essas políticas foram se enfraquecendo, a gente foi perdendo, mais uma vez perdendo, quadros dirigentes que foram importantes dentro do Ministério.

Bom, aí temos a impressão sempre de que estamos voltando à estaca zero, porque hoje, vivemos um contexto de anomia completa. Por exemplo, recentemente vivemos o susto da possibilidade de se retirarem recursos do FUNDEB, dos 70% garantidores do piso salarial do professor sendo completamente ameaçados. Parece que o FUNDEB é a única conquista que tivemos até agora e mesmo assim é “ganhamos, mas não necessariamente levamos”, pois enquanto tiver a PEC 95, não sabemos como a conta vai ser, com a lei da responsabilidade fiscal nos estados, tudo isso. Então, temos esses entraves, sobre os quais eu tenho dito que fazem parte do “estado de exceção”. Afinal, foi tudo sendo feito às custas e à revelia da Constituição Federal, quer dizer, a gente tem uma outra forma de processar, de conduzir a política, que não são pelas normas de um estado democrático, a gente tem um estado de exceção permanente. Agora, eu vejo, eu consigo colocar a construção das perspectivas, nos movimentos sociais organizados, é preciso superar a divisão docente no histórico das disputas do ANDES, por exemplo. É preciso construir unidade.

Eu vejo na construção da unidade docente, e unidade, dialeticamente, sabemos que não é pensamento único, não é autoritarismo, não é centralismo. Unidade é vigência do debate franco e necessário, mas visando à construção de consensos possíveis. Quer dizer, se mobilizar e investir em pautas que unificam, e, colocar em outro plano, num plano mais mediato, as questões que não unificam, porque precisamos conseguir uma pauta unitária. Em tempos de adversidade, se tivermos um outro espaço democrático de recuperação de uma lógica minimamente republicana, em que as disputas possam se acirrar no sentido de criar contradições mais fecundas, vamos lá! Mas por enquanto estamos em uma situação de tentar garantir o mínimo, porque nós estamos perdendo tudo.

Então, eu vejo que, por dentro do estado *stricto sensu* Federal, particularmente, nós não vamos avançar. Os espaços dos estados, dos sistemas estaduais de educação, acho que são sempre espaços fecundos, porque mesmo que alguns ou muitos tenham gestores conservadores, gestões de direita, você tem o embate muito próximo. Mesmo que estejamos vivendo na lógica do chamado “regime internacional de educação”, e isto é outro elemento de pauta, o que se traduz nas contrarreformas vinculadas às avaliações de larga escala. Esse regime tem tirado cada vez mais a autonomia docente, intensificado o trabalho docente. No contexto da pandemia, isso se acirrou ainda mais com o trabalho remoto. Temos falado sobre isso, quer dizer, quanto mais a autonomia docente é atingida, quanto menos valorizado é o profissional docente, mais ele será explorado, mais ele adoecerá, mais a lógica da educação fica subordinada aos interesses do capital, aos interesses dos empresários da educação, aos interesses do pensamento e da dinâmica neoliberal. Diminuir o docente é uma forma de manter a hegemonia burguesa conservadora, que é cada vez mais avassaladora. É *necropolítica*, e mata. Ela provoca morte em todos os sentidos, a morte física, a morte emocional, a morte intelectual.

Então, é na unidade que eu vejo perspectivas de construção da luta política. Sempre com a leitura tática, com a análise da correlação de forças, na linha do que Gramsci chamou de guerra de posição. Trata-se também de muito trabalho no chão da escola, o trabalho no chão da escola.

É preciso construir compromissos com a gestão democrática! Para isso é fundamental a garantia de que os diretores, ou reitores, no caso dos Institutos e Universidades, eleitos, sejam os nomeados, porque essas são condições para se construir, mais do que nunca, possibilidades de unidades internas, possibilidade de formação docente. É nessa perspectiva que vão meus argumentos, porque acumulando forças, internamente, nas instituições escolares, nós vamos ampliando capacidade de acumular forças na organização sindical e nos diversos movimentos sociais, não só docente, mas na unidade do diverso: movimento negro, movimento de mulheres, movimento LGBT, movimento pela educação do campo, quilombola. Todas essas dimensões que mobilizam a sociedade são pautas, também, para a vida docente, porque nós somos formadores do conhecimento e da compreensão das múltiplas dimensões da vida social.

Eu falava sobre isto outro dia com o meu filho que tem 11 anos de idade. - Meu filho, quando vê ou sabe de um ato de racismo, ele acha monstruoso, uma coisa estranha, “como pode!”, “por causa da cor?”, ou “por causa da sexualidade?”.

Então nós temos compromisso com isso, nós temos compromisso com a transformação estrutural dessa sociedade, que é capitalista. Isto se compreendermos a escola enquanto aparelho privado de hegemonia, que provoca tensões na perspectiva da transformação radical do modo de produção. Eu entendo assim e não acho que atuemos somente no plano da superestrutura abstrata ou só no plano dos valores, ou da cultura. Entendo que o plano da cultura, que é o plano de educação escolar, é o plano de mediação para construir tensões que possam levar, acirrar, rupturas estruturais, econômicas. E hoje não prescindimos dessa luta. A luta de classe não prescinde na luta feminista, não prescinde da luta LGBT, não prescinde da luta quilombola, da luta antirracista. A luta de classe não prescinde disso. Ela precisa se compor com isso. E o professor é o sujeito político por excelência no sentido ampliado da política.

Vejo isso como necessidade, como perspectiva! Essa construção assegurando relações democráticas, lutando para assegurar relações democráticas no interior da escola, e mobilizando o docente para se alinhar com a mobilização social e os diversos movimentos sociais mais amplamente.

(E) Mais uma vez professora, agradecemos imensamente sua disponibilidade para essa conversa!

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Políticas de formação docente: *desafios à Educação Profissional*

 SANDRA TEREZINHA URBANETZ*

Instituto Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

 JOANA PAULIN ROMANOWSKI**

Centro Universitário Internacional, São José do Rio Preto- SP, Brasil.

 JACIR MARIO TEDESCO FILHO***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

O dossiê *Políticas de Formação Docente: desafios à Educação Profissional*, foi organizado a partir de uma demanda coletiva, tendo em vista que, ao investigarmos as pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), verificamos um aumento considerável do número de trabalhos desenvolvidos com esse foco.

Historicamente, a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica é um campo permeado por disputas teóricas, políticas e práticas, ainda que em menor grau na perspectiva acadêmica, mas de disputa política gerada pela agenda das políticas públicas governamentais e pelas práticas de formação de educação informal e formal. Com efeito, esse campo se apresenta polissêmico devido à oferta dessa modalidade de educação, tanto em instituições educacionais, como em organizações e empresas em que a educação para o trabalho não é entendida como de responsabilidade exclusiva dos sistemas de ensino.

Em relação a instalação da educação profissional, cabe lembrar que desde o período colonial, no território que viria a se tornar o Brasil, já ocorriam ações de formação para o trabalho com as aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundação e de Moeda

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná, mestra e doutora em Educação, na área de Educação e Trabalho, pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. Participa do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Educação e Tecnologia Social (TRETS). *E-mail*: <sandra.urbanetz@ifpr.edu.br>.

** Graduação em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora do Centro Universitário Internacional (UNINTER) e professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordena o Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos. *E-mail*: <joana.romanowski@gmail.com>.

*** Graduado em Gestão Pública e especialista em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná. Atualmente é doutorando em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: <j.tedesco@ufpr.br>.

e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha, criados no ciclo do ouro. Posteriormente, durante o Império, foram instaladas as Casas de Educandos Artífices em dez províncias, entre 1840 e 1865. Segundo Moura (2007), a educação profissional no Brasil, como proposta governamental, foi estabelecida em 1809, a partir de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, com a criação de *Colégios de fábricas*, onde se encontra o primeiro registro voltado à profissionalização, dentro de uma “perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias” (MOURA, 2007, p. 6). No entanto, a educação profissional como política pública teve sua institucionalização somente em 1909, quando a União criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada estado, através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909).

Assim sendo, no Brasil, desde o período colonial são observadas modificações ocorridas na educação profissional acercando, na atualidade, em um contexto complexo e difuso com a possibilidade de oferta desde a educação básica, com os cursos técnicos integrados de nível médio, e na educação superior, com a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Contudo, a formação no espaço das empresas é presente em todos os setores da atividade econômica e segmentos do mercado de trabalho, inclusive com o apoio de serviços vinculados aos sistemas S (SENAI, SENAC, SENAR, SEPAT).

Cabe destacar que desde o Decreto que instituiu as Escolas de Aprendizes e Artífices, até a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conhecida por Rede Federal, que ampliou, diversificou e interiorizou a educação profissional e tecnológica no país, vivemos processos contraditórios de avanços e retrocessos. Mais recentemente, a partir de 2016, a formação para o trabalho é alvo de propostas de desmonte da oferta pública e gratuita da educação profissional. Esse desmonte se expressa com os sucessivos cortes orçamentários, proibição de novos concursos, entre outros entraves, que tem dificultado o desenvolvimento de um processo de formação profissional efetivo.

Se até então, um dos grandes embates educacionais dentro da educação profissional era a proposta da superação da oferta de uma educação dualista, no presente momento, retrocedemos ao embate da garantia de direitos mínimos, de garantia de oferta de educação pública, gratuita para todos e todas com as mesmas oportunidades e condições de qualidade. Esses desencontros estão exigindo uma luta constante de todos e todas que se interessam na construção de sociedade justa e de igual oportunidades para todos e todas, em que continuam atuais as afirmativas de Gramsci quando ele nos diz “Instruí-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força” (1987, sn). Nessa perspectiva, a discussão sobre a educação profissional está em pauta junto à agenda de lutas que precisam ser travadas em nosso país.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica hoje é composta por 38 Institutos Federais (IF), 2 Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma universidade tecnológica, distribuídas em 568 municípios brasileiros em 2016. Nesse período, se efetivava a interiorização da EPT e se intensificava a oferta de educação pública, gratuita e com acesso para todos e todas, superando a condição de precariedade anterior, principalmente as iniciativas vinculadas ao sistema de educação federal. Constata-se uma oferta robusta de EPT pelo governo federal, pois se o número de municípios, de acordo com o IBGE em 2014, era de 5.570, havia um Campus da Rede Federal para cada 10 municípios do país. Isso significa também o acolhimento das parcelas mais pobres da população brasileira que dificilmente teriam condições financeiras para se deslocar e permanecer em cidades que já ofertavam EPT e ensino superior público de nível superior de graduação.

Com essa ampliação do número de vagas para a EPT e com a oferta de uma educação pública e de alto nível para todos e todas, desde o ensino básico até a pós-graduação, é fundamental investigar como se verifica essa mudança do paradigma no Brasil. A rede de educação profissional para os *desfavorecidos da fortuna* se transformou em rede de excelência e referência, sendo o seu acesso também disputado por alunos das classes mais abastadas. Assim, para que a oferta rompesse com a falta de oportunidade de acesso para todos e todas, foi basilar a publicação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), que define o estabelecimento de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, a fim de garantir minimamente o rompimento de uma dívida histórica.

Apesar de todos os avanços da EPT, as incertezas permanecem. A cada mudança governamental, mesmo com a instituição dos planos decenais de educação, vemos a necessidade da luta e da discussão permanente, posto que ainda não alcançamos uma sociedade que, efetivamente, garanta para todos e todas os direitos mais básicos de saúde, educação e segurança.

No âmbito da Educação Profissional, a busca é pela formação integral do ser humano, que supere a mera formação voltada unicamente para a qualificação da força de trabalho para o atendimento das demandas do setor produtivo. Junto a isso, faz-se necessária a luta para a reversão das atuais políticas governamentais, em que se reinstala a exploração da classe trabalhadora e dos seus filhos. Apesar de permanecerem críticas e questionamentos de políticas educacionais voltadas à EPT no período 2002-2016, não se pode negar que a expansão e, principalmente, a interiorização da Rede Federal, possibilitou o acesso à classe trabalhadora e aos seus filhos a uma educação diferenciada do que se tinha até então.

E se a educação profissional, nesta concepção, está atrelada ao conceito de trabalho vinculado à constituição humana, nunca é demais lembrar que a relação entre trabalho e educação, cuja condição é a própria existência humana. Afinal, como nos ensina Saviani, “o trabalho que define a essência humana” (2007, p. 155). O autor parte da premissa de Marx e

Engels, que aponta que os humanos começam a se distinguir dos animais no momento em que começam a “produzir seus meios de existência” e estes, assim, “produzem indiretamente sua própria vida material” (1998, p. 10-11). Nessa vereda, se postula por uma educação profissional em que nos constituímos como pessoas, estabelecendo com relações de reciprocidade entre nós, produzindo a cultura, a história e a vida (FREIRE, 1980, p. 39).

Com efeito, a educação profissional institucionalizada, tanto em escolas públicas e privadas, como em organizações vinculadas ao mundo do trabalho, requer o exame, a pesquisa e a reflexão permanente. Assim, ao eleger como assunto deste dossiê as *Políticas de Formação Docente à Educação Profissional*, o principal objetivo é apresentar aos estudiosos e pesquisadores dessa temática artigos que possibilitem o seu aprofundamento. Ressaltamos que esse dossiê trata do assunto em textos de modo rigoroso, ainda que em diferentes abordagens. A intenção é indicar essas distinções com que os estudos e discussões examinam esse campo ampliando a sua compreensão.

Do convite aos autores e autoras para a escrita dos artigos realizado nos Grupos de Trabalho ‘Trabalho e Educação’ (GT09) e ‘Formação de Professores’ (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, ressaltamos o pronto acolhimento por quinze pesquisadoras e pesquisadores de seis instituições nacionais e uma internacional, resultando em seis artigos em que se expressa o que se vem pesquisando na área da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

No que se refere às questões quantitativas, uma expressiva parte das produções sobre formação docente à Educação Profissional é mais localizada naqueles grupos que estudam a relação Trabalho e Educação do que daqueles que se ocupam da pauta da formação docente em geral. Autoras como Marise Nogueira Ramos – entrevistada deste número –, e Lucília Regina de Souza Machado, que abre este dossiê, e autores como Dante Henrique Moura e Domingos Leite Lima Filho, entre outros, têm se preocupado com esta temática, apoiados em uma proposta de formação contra-hegemônica e em defesa de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Acreditamos que isso ocorre em virtude do próprio processo histórico com que as políticas deste campo têm sido implementadas e abordadas, principalmente, no que tange à formação docente para a modalidade da educação profissional.

Por isso, como já dito, abrimos este dossiê, trazendo o artigo *Políticas de formação de professores, notório saber e possibilidades emancipatórias*, da Professora Lucília Machado, aonde ela discute a Lei 13.415/2017, que, dentre várias alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, principalmente na seção que trata do Ensino Médio, também trouxe significativa alteração quanto ao estabelecimento de uma provisão flexível para o itinerário formativo técnico e profissional com base no critério do notório saber, resultando ou embasando a continua falta de políticas de formação de professores à educação profissional e tecnológica no Brasil.

Entendemos que os debates têm ocorrido de modo contraditório: no regime militar assumiu-se uma obrigatoriedade de inserção no sistema como um todo, o que não

contribuiu para uma melhor formação dos trabalhadores e a lógica de uma mera preparação aligeirada para o mercado de trabalho foi privilegiada. Embora parte da academia e, mais fortemente as associações e os movimentos sociais, tenham como norte de atuação a defesa irrestrita de uma formação pautada na defesa das garantias constitucionais e dos interesses da classe trabalhadora para uma formação integral, gratuita e de qualidade, nas reformas educacionais, quando da instalação de uma sociedade democrática, essa lógica de formação para o mercado prevalece.

Isso se deve, particularmente, a ação/pressão dos organismos internacionais e seus objetivos, principalmente, para com os países periféricos do capitalismo. Resultando em ações políticas que impactam diretamente o processo educacional formal, em que esses países já tem as suas particularidades e enfrentamentos locais e, nesse entendimento, com a finalidade de trazer como se dá o processo aqui na educação, em todas as suas modalidades, trazemos o artigo *A escolha da profissão docente por estudantes angolanos: razões e relações com discursos de políticas educativas no pós-guerra* de Helena Canhici, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, onde as autoras analisam os motivos, as razões dos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (Angola) ao escolherem a profissão docente, relacionando-as com as políticas públicas de educação das últimas décadas, mais precisamente, após a publicação da primeira Lei de Bases do sistema de educação, em 2001, e suas alterações posteriores.

E, na perspectiva histórica dos processos formativos de docentes, na sequência, se apresenta o artigo intitulado *Estatuto e saberes da docência na educação profissional: questões inaugurais dos anos 1940*, de José Geraldo Pedrosa, Flávia Oliveira Duenhas e Nívea Maria Teixeira Ramos, em que são analisadas as questões dualistas da educação profissional através da análise das produções de Francisco Montojos e Lourenço Filho. Na mesma linha da historicidade da educação profissional, Joilson Silva de Sousa e Marlúcia Menezes de Paiva, com o artigo *Política de Formação Docente para as Artes Práticas: a proposta do CETENE na década de 1970*, mostram leis, decretos e arquivos da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, sobre a atuação do Centro Tecnológico do Nordeste - CETENE, instituição ligada ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoas para a Formação Profissional - CENAFOR, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que promoveu ações formativas aos professores das Áreas Práticas, consideradas disciplinas específicas (técnicas).

Na sequência, Sueli Sores dos Santos Batista, Emerson Freire e Darlan Marcelo Delgado, expõem, no artigo *Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho*, os impactos das reformas educacionais no enfrentamento das demandas da educação para o trabalho.

Por fim, Manoel José Porto Júnior, Leomar da Costa Eslabão e Jair Jonko Araujo, no artigo *Uma trajetória de contradições e disputas: formação docente na ETFPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas*, analisam os retrocessos apresentados pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, como a questão

das mudanças nas formas e níveis de oferta do curso, trazidas por uma legislação provisória e improvisada.

Complementando este percurso de artigos, a organização do Dossiê encaminhou uma entrevista com a professora Doutora Marise Nogueira Ramos, que dispensa apresentações por ser uma referência à Educação Profissional, tanto pela sua produção acadêmica, quanto pela sua ação militante; e ainda, uma resenha escrita por Simone Urnauer, do livro *A Formação Docente e a Educação Profissional e Tecnológica: Pesquisas em Foco*, organizado por Karla Rodrigues Mota, Lidiane de Lemos Soares Pereira e Maria Carolina Terra Heberlein. Essa obra foi publicada em 2018 a partir do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional - Panecástica - sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis, e reflete o envolvimento dos vários atores inseridos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, formado por estudantes, professores e colaboradores.

Assim sendo, ao trazermos a discussão de autoras e autores de diversas regiões do país e uma discussão internacional, pretendemos colaborar com o aprofundamento a respeito das diferentes propostas políticas de formação docente encaminhadas atualmente em seus mais diferentes aspectos.

Estas propostas têm impactado os diferentes níveis e modalidades de ensino, em especial a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, que agora está com uma nova proposta de Diretrizes, a partir da Resolução CNE/CP N^o 1, de 05 de janeiro de 2021 e que, nas palavras da ANPEd

vem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP n 746/2016, convertida na Lei n^o 13.415/2017. Ainda integram essa contrarreforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB n 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB n 04/2018) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT- Resolução CNE/CEB n 02/2020) (ANPEd, 2021).

Esse conjunto de decisões políticas tem impactado e preocupado sobremaneira a todos e todas que buscam uma sociedade e uma proposta educativa libertadora, incluída e humanística, daí a necessidade de continuarmos o debate a fim de fortalecermos cada vez mais a luta democrática por uma educação emancipadora e que se direcione para práticas de busca de uma sociedade mais justa para todas e todos.

Ao finalizarmos essa Apresentação, agradecemos a acolhida pela *Retratos da Escola* e as autoras e autores que prontamente atenderam ao nosso convite.

Boa leitura!

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Tecnológica*. 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. *L' Ordine Nuovo (1919-1920)* (a cura di V. Gerratana e A. A. Santucci). Torino: Einaudi Editore, 1987.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. A ideologia em geral e em particular a ideologia alemã. In: *A ideologia alemã*. Tradução de CASTRO E COSTA, Luis Claudio. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*. Natal, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Ano 23, vol. 2. 2007. págs. 4-30.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. v. 12 n. 34. págs. 152-180. Jan./abr. 2007.

Políticas de formação de professores: *notório saber e possibilidades emancipatórias*

Teacher training policies:
notorious knowledge and emancipatory possibilities

Políticas de formación docente:
notorio saber y posibilidades emancipatorias

 **LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

RESUMO: A Lei 13.415/2017, a da reforma do Ensino Médio, estabeleceu o provimento flexível de docentes para o itinerário da formação técnica e profissional com base no critério do notório saber. Objetiva este artigo recuperar e discutir conceitos de notório saber e suas contingenciais possibilidades emancipatórias. Isso requer polemizar interesses e paradigmas subjacentes a esse dispositivo legal, as formas de reconhecer notórios saberes e as implicações desse expediente para a continuidade da falta de políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Palavras-chave: Educação profissional. Saberes docentes. Identidade Docente. Formação de Professores. Política Educacional.

ABSTRACT: Law 13.415 / 2017, that of the reform of Secondary Education, established the flexible provision of teachers for the itinerary of technical and professional training based on the notorious knowledge criterion. This article aims to recover and discuss concepts of notorious knowledge, and its contingent emancipatory possibilities. This requires polemizing the interests and paradigms underlying this

* Graduada em Ciências Sociais e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, professora e coordenadora do curso de pós-graduação Práticas Emancipatórias em Educação e Gestão Social da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte. *E-mail:* <luciliamachado2014@gmail.com>.

legal provision, the ways of recognizing notorious knowledge, and the implications of this expedient for the continuing lack of teacher training policies for professional and technological education in Brazil.

Keywords: Professional education. Teachers' knowledge. Teaching Identity. Teacher Education. Educational Policy.

RESUMEN: La ley 13.415/2017, de reforma de la educación secundaria, estableció la dotación flexible de docentes para el itinerario de formación técnica y profesional en base al criterio notorio saber. Este artículo tiene como objetivo recuperar y discutir conceptos de conocimiento notorio y sus posibilidades emancipatorias contingentes. Esto requiere debatir intereses y paradigmas subyacentes a esta disposición legal, las formas de reconocer el notorio saber y las implicaciones de este recurso para la continua falta de políticas de formación docente para la formación profesional y tecnológica en Brasil.

Palabras clave: Educación profesional. Enseñanza del conocimiento. Identidad docente. Formación docente. Política educativa.

Introdução

A Medida Provisória (MP) foi o dispositivo legal utilizado, em setembro de 2016, para dar novos contornos à estrutura e funcionamento do Ensino Médio brasileiro e introduzir o expediente do notório saber na política de provimento de professores para esse ensino, em especial, na admissão de profissionais sem formação docente para atuar na formação técnica e profissional.

De acordo com o artigo 62 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), medidas provisórias são adotadas pela presidência da República em caso de assunto relevante e urgente. Elas possuem força de lei e devem ser submetidas imediatamente à apreciação do Congresso Nacional.

As alterações na estrutura, currículo e política docente para a educação básica, adotadas pela MP nº 746/2016, foram alvo de vivas manifestações de inquietações e desgostos de representantes de diversos movimentos sociais, da academia, de organizações políticas e dos diferentes níveis da educação pública (FERRETTI; SILVA, 2017).

Elas vieram num contexto político agitado e confuso, decorrente do controverso processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, apenas 22 dias decorrida a posse

presidencial definitiva de Michel Temer (FERRETTI; SILVA, 2017), com importantes alterações na Lei n.º 9.394, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional em 1996.

Uma das intervenções dessa MP envolveu o artigo 61 dessa lei ao incluir mais uma categoria de profissionais para atuar como docentes na educação básica: os que obtivessem a distinção de notório saber com a sanção dos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à formação dos candidatos a esse título.

A aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PLV 34/2016), em 8 de fevereiro de 2017, pelo Senado, confirmou, no essencial, as mudanças trazidas pela Medida Provisória 746/16 e, com sua publicação no Diário Oficial da União, no dia 16 desse mesmo mês, esse PLV foi transformado na Lei n.º 13.415/2017.

As mudanças no capítulo do Ensino Médio da lei n.º 9.394/96 tomaram o sentido oposto às concepções vigentes nos anos imediatamente anteriores, orientadas pela perspectiva da formação integral e do incentivo ao Ensino Médio integrado e ao politecnismo. Definiram-se pela lógica do mercado, da reafirmação da diferenciação escolar via fragmentação do percurso escolar em cinco itinerários formativos, do estreitamento da formação de base com a adoção de uma subnutrida parte comum, das 'quimeras' das parcerias público-privadas e da admissão de profissionais não habilitados formalmente para o exercício da docência.

Declarações formais de experiências profissionais prévias passam a instruir o processo de admissão de pretendentes à prerrogativa do notório saber e, assim, ao preenchimento de cargos para o quinto itinerário formativo constante na nova estrutura do Ensino Médio, a formação técnica e profissional. Os respectivos sistemas de ensino passaram a ter a incumbência de sancionar os resultados dessa análise.

Tal condescendência, prevista para o quinto itinerário formativo do Ensino Médio, referido no inciso V do art. 36 da Lei n.º 9.394/1996, conforme redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017, foi reiterada no artigo 54 da Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica (CNE/CP, 2021).

Até então, o expediente do notório saber não constava na legislação educacional brasileira referente à educação básica, mas à parte pertinente ao exercício do magistério superior, tal como prevê o parágrafo único do artigo 66 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A preparação definida por essa lei para a docência no ensino superior deve ser em nível de pós-graduação, de preferência em curso ou programa de mestrado e doutorado. O parágrafo único acima referido traz a possibilidade do atestado do notório saber como forma de compensar o não cumprimento da titulação exigida em nível de pós-graduação, com a ressalva de que tal distinção só pode ser concedida por universidade com curso de doutorado em área afim do candidato.

Um breve percurso histórico pela legislação educacional brasileira relativa aos direitos à docência

A legislação imediatamente existente antes da MP nº 746/2016 com respeito a quem pode lecionar na educação básica era a de 2009, a Lei nº 12.014, que deu ao art. 61 da Lei nº 9.394/96 redação sobre os critérios a serem observados. Foram listadas três categorias de profissionais como admissíveis para a docência nesse nível de ensino, do qual a educação profissional técnica de nível médio também faz parte.

Assim, a Lei nº 12.014, de 2009, considerou como aptos à docência na educação escolar básica:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009, s.p.).

A esse respeito, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, por meio do seu artigo 40, determinou aos titulares sujeitos à formação superior, como condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica nesses graus do ensino básico, exigência também extensiva aos professores das disciplinas profissionalizantes, o registro profissional em órgão do Ministério da Educação e Cultura. Essa norma tinha, ainda, caráter geral, pois, no artigo 35 rezava não existir distinção, tanto para fins didáticos quanto técnicos, entre professores e especialistas do serviço público e aqueles afetos ao regime das leis do trabalho (BRASIL, 1971).

Quanto à admissão para lecionar no ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5.692, de 1971, determinava o concurso público de provas e títulos quando se tratasse do ensino oficial, atendendo, naturalmente, as prescrições relativas à formação (art. 34). No caso da rede particular, deveriam ser observadas as disposições dessa lei, as normas regimentais das instituições pertinentes e das Leis do Trabalho (art. 37) (BRASIL, 1971).

No que se refere à formação requerida, a Lei 5.692/71 não retomou a diferenciação feita pela de 1961, a Lei nº 4.024, que também fixou as diretrizes e bases da educação, ou seja, a determinação de lugares distintos para preparar professores destinados às disciplinas propedêuticas do Ensino Médio e às específicas do Ensino Médio Técnico. Conforme o art. 59 da Lei nº 4.024, os primeiros deveriam ser providos por faculdades de filosofia, ciências e letras e os outros, do ensino profissional, por cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

Com a lei de diretrizes e bases de 1971, Lei nº 5.692, conforme seu artigo 30, a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 2º grau, independentemente se

as disciplinas fossem técnicas ou não, deveria ser a de habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

A lei de diretrizes e bases seguinte, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, reafirmou a formação em curso superior de licenciatura, de graduação plena, como exigência para a docência na educação básica de nível médio. Acrescentou que essa formação deveria ser realizada em universidades e institutos superiores de educação.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em continuidade às alterações introduzidas no Ensino Médio pela Lei 13.415/17, instaura-se como outras formas, mas ainda sem definição clara, alternativa às anteriormente previstas para se formar docentes:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou *outras formas*, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE (CNE/CP, 2021, destaques não originais).

No artigo 55 dessas diretrizes, é apresentada uma dessas *outras formas*, a formação em serviço, caso não haja disponibilidade de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso. Essa formação em serviço seria feita pela própria instituição de ensino com base em plano especial a ser submetido à instância do respectivo sistema de ensino encarregada do trabalho de supervisão.

A lei de diretrizes e bases de 1996, Lei nº 9.394, continha alguns requisitos para essa formação docente. No seu artigo 61, encontram-se recomendações, ainda que vagas, tais como a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino ou em outras atividades. Maior precisão aparece quando essa lei estipula, no artigo 65, a inclusão da prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas no plano da formação docente a ser ministrada (BRASIL, 1996).

Já a Resolução CNE/CP nº 1/21, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, no seu artigo 57, diz que:

A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área (CNE/CP, 2021, s.p.).

Isso porque, segundo as justificativas agregadas a esse artigo 57, esse docente precisa saber escolher conteúdos para ensino realmente relevantes, conhecer e empregar na forma devida, conhecimentos disciplinares correlacionados aos saberes pedagógicos, dominar conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional, saber

fazer e saber ensinar, considerando necessidades do mundo do trabalho e as especificidades do setor de atividade para o qual prepara os alunos (CNE/CP, 2021).

Por fim, no § 2º do seu art. 53, a Resolução CNE/CP nº 1/21 lembra do direito dos professores graduados e não licenciados com atuação na formação profissional de realizar cursos de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica, de ter acesso a pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico.

Programas de formação pedagógica para bacharéis interessados em atuar na educação básica também foram previstos no artigo 63 da lei de diretrizes e bases de 1996, a Lei nº 9.394, designando tal função aos então chamados institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Os sistemas de ensino no Brasil, de modo geral, são reiteradamente lembrados pela legislação educacional nos assuntos referentes à política de formação, carreira e valorização docente, embora sobre questionamentos à inobservância por eles das recomendações e prescrições nela constantes. Vale, assim, retomar algumas evidências históricas dessas determinações.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, por exemplo, traz diversas determinações nesse sentido aos sistemas de ensino. No artigo 36, a criação de estatuto para estruturar a carreira de magistério de 1º e 2º graus. No artigo 38, o estímulo de forma planejada do aperfeiçoamento e da atualização permanentes dos professores e especialistas de educação. No artigo 39, a fixação da remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus considerando a maior qualificação obtida em função da realização de cursos e estágios de formação, sem distinguir os graus escolares em que atuem. No artigo 80, o desenvolvimento de programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita por esta Lei.

Quanto à lei de diretrizes e bases de 1996, Lei nº 9.394, ela traz, no artigo 67, indicações aos sistemas de ensino de promoção da valorização dos profissionais da educação, constante em estatutos e planos de carreira do magistério público, tais como: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com direito à licença periódica remunerada para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica trazidas pela Resolução CNE/CP nº 1/21, também fazem indicações aos sistemas de ensino. No § 1º do art. 53, de viabilizar a formação docente. Como registrado acima, essa norma sugere outras formas para isso, embora não detalhe quais sejam. Esse parágrafo assinala, para tanto, a cooperação do Ministério da Educação, de instituições e redes de ensino superior e das especializadas em Educação Profissional e Tecnológica. No § 3º do mesmo art. 53, os sistemas de ensino e as instituições e redes de ensino estão

designados a organizar e viabilizar a formação continuada dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Todavia, as legislações educacionais sobre política de formação, carreira e valorização docente também exibem e conservam, e ao mesmo tempo em que instituem determinações normativas a serem cumpridas, formas mediante as quais o Ministério da Educação, os sistemas e as instituições de ensino possam postergá-las ou mesmo delas se furtar. Um bom exemplo são as que tratam da definição de quem pode lecionar no Ensino Médio e, particularmente, na educação profissional técnica de nível médio.

A LDB de 1971, Lei nº 5.962, no § 2º do seu artigo 30, informava a possibilidade de professores diplomados por curso de licenciatura de 1º grau e de curta duração de atuar até a 2ª série do ensino de 2º grau, contanto que realizassem estudos adicionais com duração de um ano letivo, no mínimo.

Mas, se a falta de disponibilidade de professores habilitados continuasse insuficiente para atender as necessidades do ensino, essa lei admitia ampliar a outorga de permissões para lecionar a outros profissionais, mas em caráter suplementar e a título precário e dentro de uma ordem de prioridade.

Assim, para lecionar no 2º grau, primeiramente se abriria oportunidade aos portadores de diploma de licenciatura de 1º grau. Depois, aos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. Por fim, viriam os não licenciados, os bacharéis.

No caso desses últimos, eles poderiam, então, ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mas deveriam realizar complementação de estudos, na mesma área de sua formação ou em áreas afins, incluindo aí a formação pedagógica, sempre atendendo aos critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

A Resolução CNE/CP nº 1/21 também tratou da possibilidade de conferir aos graduados não licenciados, ou seja, aos bacharéis, poderes, direitos e títulos correspondentes ao exercício do magistério na educação profissional e tecnológica. Conforme o artigo 53, § 2º, aos que se encontram “em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de”:

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, 2021, s.p.).

Portanto, diferentemente dos dispositivos legais vistos acima, essa norma não se refere ao processo de permissão para lecionar, já que para a submissão à certificação dos saberes da docência, os profissionais já devem estar atuando como professores, pelo menos, há cinco anos. A certificação se refere, assim, simplesmente, à outorga do título de licenciado.

A questão da admissão desses profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis, é tratada no artigo 54 dessa Resolução com base em procedimento atípico até então. Esse artigo faz referência ao inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/96, mais especificamente ao itinerário da formação técnica e profissional de que trata a reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17, para dizer que “podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”.

Para tanto, os tecnólogos e bacharéis interessados devem apresentar um desses atestados: a) de titulação específica; b) de prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; ou c) de que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas.

Está também prevista a realização, pela instituição ou rede de ensino ofertante da formação profissional em que o candidato, tecnólogo ou bacharel, deseja atuar, de um processo específico de avaliação de suas competências profissionais. Ele seria avaliado, conforme o § 2º do artigo 54, por “sua atuação no mundo do trabalho” e por sua “excelência no ato de *ensinar a trabalhar*” (CNE/CP, 2021, s.p., destaques não originais).

Tais critérios revelam a limitada e regressista perspectiva do entendimento da função do docente da educação profissional adotada por essas diretrizes nacionais, dissonante com o que hoje se discute a respeito do que se espera da educação profissional, formar integralmente o sujeito e não somente para operar.

As especificidades da educação profissional ou os chamados saberes operativos também são o argumento para a Resolução CNE/CP nº 1/21 advogar a admissão de instrutores, de nível médio ou superior, para atuação em cursos de qualificação profissional (Art. 58), cursos esses que podem compor o quinto itinerário formativo instituído pela Lei 13.415/17 para o Ensino Médio.

O instrumento notório saber e sua localização anterior na legislação educacional

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

Vigente nas universidades brasileiras, a concessão do mérito do notório saber é uma providência com caráter de excepcionalidade, utilizada para reconhecer a importância, para o exercício do magistério superior, do conhecimento e erudição de pessoas sem a formação pós-graduada determinada legalmente.

Antes de ser formalizado pela lei de diretrizes e bases da educação de 1996, Lei nº 9.394, para suprir seu quadro de professores, a Universidade de Brasília, desde o início de suas atividades, já fazia uso desse expediente incluindo-o nos seus estatutos. À época,

no país, o número de mestres e doutores disponíveis era bastante reduzido por conta da insuficiência de programas de pós-graduação.

Nos termos do parágrafo único do artigo 66 da Lei nº 9.394/96, o direito a conceder esse título acadêmico é de exclusividade de universidades possuidoras de doutorado em área afim. Argumentos acadêmicos retomados pelo Parecer CNE/CES nº 98/2009 esclarecem as condições para essa outorga:

O título de “notório saber” deve ser concedido a docentes e pesquisadores que tenham realizado trabalhos reconhecidamente importantes em escala nacional e internacional, com contribuição significativa para o desenvolvimento da área no país, e cujas atividades continuadas tenham contribuído para a formação de novos pesquisadores, nucleação de grupos de pesquisa reconhecidos e fortalecimento de instituições de pesquisa no país. Esta experiência e desempenho devem ser comprovados não só pelo ato de lecionar, mas também através de outras atividades que demonstrem a alta qualificação do candidato no campo do conhecimento (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, s.p).

Esse reconhecimento se faz necessário para corrigir desconexões entre a falta do grau acadêmico atestado por um diploma de pós-graduação e os méritos alcançados pelo candidato na sua vida profissional de forma a atender necessidades concretas, tais como: realizar contratações dentro dos parâmetros de definição de conhecimento acadêmico e categorias docentes utilizados pelas universidades; promover a ascensão funcional de docentes portadores apenas de diploma de graduação; compensar a dificuldade ou mesmo a inviabilidade de proceder à revalidação de diplomas obtidos em universidade estrangeira.

Para tanto, as universidades se orientam por seus regulamentos; se valem de padrões ou medidas para comparações de produtividade e estabelecimento de relações, por exemplo, entre condições e oportunidades; fazem avaliações qualitativas de produções apresentadas pelos candidatos; elaboram pareceres sobre o memorial por eles apresentados, dentre outros mecanismos utilizados.

A apropriação do instrumento notório saber pela Lei 13.415/2017

No contexto dessa legislação, o expediente do notório saber representa qualquer coisa muito diferente do visto acima para as universidades e não deixa de causar polêmica. Significa a permissão dada às instituições e sistemas de ensino de realizar contratações circunstanciais, por valores menores e sem a necessidade, no caso dos oficiais, de realizar concursos públicos, de indivíduos não licenciados para trabalhar como professores.

Manifesta-se como um jeito arrivista de possibilitar a adequação das instituições e sistemas de ensino, e a baixo custo, à oferta do quinto itinerário formativo do Ensino Médio, instituído por essa lei, a formação técnica e profissional. Uma autorização que pode representar um passaporte ou preâmbulo à extensão dessa medida para além desse segmento.

Assim, a estratégia de adoção do dispositivo do notório saber nesse contexto legal, se transforma em artifício de encobrimento, que acaba sendo de revelação da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional e que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional.

Essa adoção se faz mediante o afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica. Revela-se, inclusive, como abdicação de soluções em curso no país de oferta de formação pedagógica para não licenciados, os chamados programas especiais. Esses, embora tenham caráter aligeirado, emergencial e desconectado das políticas de formação de professores para a educação básica, têm se proposto a fazer a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos.

No contexto da Lei 13.415/17, a questão de como fazer o reconhecimento do presumido notório saber, se apresenta também de maneira muito diferente da vista para as universidades. Essa lei é omissa quanto às diretrizes, parâmetros e critérios claros e objetivos para tal, função deixada às instituições e sistemas de ensino.

Para tanto, cada qual pode tomar uma direção diferente e, assim, é possível conjecturar sobre riscos de adoção de referências pouco aderentes à profissão docente, da prevalência de influências subjetivas, de apadrinhamentos, de cessões a interesses locais e à política do favor.

Portanto, o processo desse reconhecimento, no contexto da Lei 13.415/17, não está imune à sua transformação em mera formalidade, ainda que, no caso dos entes federativos, a Constituição brasileira seja muito clara quando estabeleceu o seguinte:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988, s.p.).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em dezembro de 2019, tentou responder à questão por meio da Deliberação CEE nº 173, deixando claro, no seu Art. 2º, que a avaliação a ser feita diz respeito apenas à “formação e/ou experiência profissional, os saberes e competências profissionais referentes ao conteúdo específico do componente curricular, no qual o profissional pretende atuar como docente” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, s.p.). Ou seja, não abrange os saberes da docência.

Para tanto, indica os seguintes procedimentos: apresentação pelo candidato de documentação referente à sua formação e experiência profissional; análise dos documentos por comissão formada por três professores indicada para esse fim; realização de entrevista com o candidato por essa junta; arquivamento adequado da documentação analisada e a referente à avaliação realizada para ficar à disposição da supervisão do órgão competente. O CEE/SP recomenda, ainda, a inclusão nessa comissão de, pelo menos, um professor, interno ou externo à escola, pertencente à área de conhecimento para a qual o candidato, se aprovado, será indicado.

Aprensões e insatisfações com o instituto do notório saber deliberado pela Lei 13.415/17

Levar em consideração apenas o domínio do conteúdo específico é um dos principais motivos das reações contrárias à norma estabelecida pela Lei 13.415/17 referente ao atributo do notório saber, concepção estribada numa perspectiva já ultrapassada de que ensino é, meramente, transmissão de noções e procedimentos. Para tanto, bastaria, assim, ter tarimba, traquejo, experiências.

Uma visão pragmática da docência para a qual o êxito prático é o mais importante. Nesse caso, com o sentido de *ensinar a trabalhar*, tal como espera a Resolução CNE/CP nº1/21 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica no § 2º do seu artigo 54 a respeito do critério a ser adotado na avaliação do candidato ao notório saber (CNE/CP, 2021, s.p.).

Mas, os conhecimentos da formação do docente têm finalidades diferentes daqueles requeridos para o exercício técnico-profissional, adquiridos em cursos de bacharelado e superiores de tecnologia. Eles, tão pouco, podem ser substituídos por intuições ou incautos entusiasmos.

O exercício da atividade docente requer a associação e mobilização e conhecimentos específicos à profissão de professor. Além dos conhecimentos disciplinares ou referentes a conteúdos específicos a serem ensinados, há aqueles relativos às transposições didáticas e suas correspondentes metodologias, e os desenvolvidos pelas ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas.

Conferir auto-suficiência aos conhecimentos específicos revela indiferença e negligência com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores.

O segundo eixo das reações contrárias à Lei 13.415/17 quanto ao teor dado ao instrumento do notório saber, refere-se aos seus impactos deletérios no processo de profissionalização do trabalho docente. Como os profissionais assim selecionados são vistos

como meros especialistas de conteúdos a transmitir, estão dispensados de enquadramento em planos de carreira e da remuneração com o piso salarial de professor, vêm na atividade uma compensação ao desemprego, um extra para complementar renda e pouco ou nada a se preocuparem com a qualidade do ensino, o resultado é a ínfima perspectiva de construção da identidade docente e dos horizontes da profissionalização.

Com isso, tal política de provimento docente no Ensino Médio concorre para reforçar ainda mais a política de precarização do trabalho docente, a desvalorização da carreira de professor, o desvirtuamento de uma profissão de extrema complexidade e importância social a ser exercida por quem tem formação específica.

Considerações finais

Ao término deste artigo, é importante considerar alguns argumentos sobre como esse encaminhamento dado pela Lei nº 13.415/17 ao tema do notório saber encontra-se na contramão das possibilidades emancipatórias do Ensino Médio.

Primeiramente e considerando apenas a perspectiva oferecida à constituição do corpo docente, o que se apresenta aos alunos é uma formação técnica e profissional aligeirada, precária, orientada pelo treinamento tecnicista, centrada nos saberes operacionais, descarnada de conhecimentos científicos, voltada à empiria.

A perspectiva da emancipação, ao contrário, é a da formação técnica e profissional sólida; enraizada em fundamentos científicos, históricos, sociais e culturais; consistente para o exercício da cidadania; carregada dos instrumentos necessários ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, de criar e inovar; comprometida com a formação de sujeitos autônomos.

Com o provimento dos quadros docentes, Ensino Médio com profissionais não licenciados, valorizados apenas pelos saberes operacionais, reitera-se o iníquo histórico da escola dual, a reprodução da desigualdade social, na contramão da educação de qualidade e da própria lei de diretrizes e bases, que considera a educação profissional técnica e nível médio como parte da educação básica. Submetem os sujeitos da aprendizagem à condição de cobaias de um experimento destinado a forjar professores por meio do ensaio e erro.

Nesse contexto, pensar em perspectivas de emancipação para os professores significa necessariamente não ser conivente com a redução da atividade docente à mera instrução, o senso comum, as astúcias determinadas a promover o persistente adiamento de políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a desvalorização da carreira docente, as estratégias destinadas a isentar o Estado de sua responsabilidade com a educação brasileira.

Recebido em: 30/01/2021 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1961]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [1971]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1971]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República. [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2016]. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 173/2019. Reconhecimento de Notório Saber de profissionais para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender ao disposto no inciso V do caput do artigo 36 da LDB com redação alterada pela Lei nº 13.415/2017. *Diário Oficial Poder Executivo*: Seção I, São Paulo, p. 24, 12 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.pebsp.com/deliberacao-cee-173-2019-reconhecimento-de-notorio-saber/>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 98/2009. Concessão de Título de Notório Saber na Área de Inglês no nível de Licenciatura Plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília,

DF, p. 151, 12 maio 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces098_09.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, 6 janeiro 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 17 jan. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, v.38, nº 139, Campinas, abr.-jun. 2017.

A escolha da profissão docente por estudantes angolanos:

razões e relações com discursos de políticas educativas no pós-guerra

The choice of the teaching profession by Angolan students:
reasons and relations with postwar educational policy discourses

La elección de la profesión docente por los estudiantes angoleños:
razones y relaciones con los discursos de políticas educativas de posguerra

HELENA CANHICI*

Universidade do Porto, Porto, Portugal.

 **CARLINDA LEITE****

Universidade do Porto, Porto, Portugal.

 **PRECIOSA FERNANDES*****

Universidade do Porto, Porto, Portugal.

RESUMO: O artigo foca razões que levam estudantes angolanos a escolher a profissão docente e relaciona essas razões com políticas de educação das últimas décadas. Os dados recolhidos mostram ter havido uma crescente atenção das políticas de educação à formação de professores que se relaciona com as razões que levam os estudantes a escolher a profissão docente. Essas razões apontam, entre outras, para: gosto pela profissão docente; necessidade de o país formar professores

* Licenciada em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, mestrada em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Atualmente é docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. *E-mail:* <hcanhici@gmail.com>.

** Professora emérita da Universidade do Porto e professora jubilada convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. *E-mail:* <carlinda@fpce.up.pt>.

*** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. *E-mail:* <preciosa@fpce.up.pt>.

competentes que contribuem para seu desenvolvimento; necessidade de melhorar a formação para exercer bem a profissão.

Palavras-chave: Políticas educativas. Formação de Professores. Angola.

ABSTRACT: The article focuses on reasons that lead Angolan students to choose the teaching profession, and relates these reasons to educational policies from the last decades. The data collected show that there has been an increasing attention from educational policies in teacher training, which is related to the reasons that lead students to choose the teaching profession. These reasons, among others, point out: the fondness for the teaching profession; the country's need to train competent teachers who contribute to its development; the need to improve training to better act in the profession.

Keywords: Educational policies. Teacher education. Angola.

RESUMEN: El artículo se centra en las razones que llevan a los estudiantes angoleños a elegir la profesión docente y las relaciona con las políticas educativas de las últimas décadas. Los datos recogidos muestran una creciente atención de las políticas educativas a la formación docente, lo que se relaciona con las razones que llevan a los estudiantes a elegir la profesión docente. Estos motivos apuntan, entre otros, a: gusto por la profesión docente; la necesidad del país de formar docentes competentes que contribuyan a su desarrollo; la necesidad de mejorar la formación para ejercer bien la profesión.

Palabras clave: Políticas educativas. Formación docente. Angola.

Introdução

A guerra vivida em Angola depois da independência de 1975, para além de ter causado a morte de milhares de angolanos, prejudicou o avanço do país, que se erguia como nação, nomeadamente pela fuga maciça de muito do tecido humano e pela destruição de boa parte das infraestruturas existentes. A educação, fragilizada pelas políticas implementadas durante a colonização e pela guerra da independência do país, foi degradando-se cada vez mais. No caso da província de Cabinda, por longos anos ficou sem possuir ensino superior, o que justificou o êxodo de muitos jovens em busca de formação superior em outras províncias do país, ou para o estrangeiro, como bolsistas, muitos dos quais também não retornaram (NGUMA, 2005). Sobre esta situação,

Buissa (2016, p. 96) lembra que “a emigração estudantil nem sempre é concebida de modo temporário, pois, frequentemente o estudante não pretende voltar à localidade ou ao país de origem”.

A falta de Universidades no território angolano, e de instituições que cumpram as condições esperadas para um ensino superior, tem sido um *calcanhar de Aquiles*, mesmo depois da criação dos primeiros cursos do ensino superior. Em Cabinda, esta situação tem suscitado vários problemas de que são exemplo: falta de vagas suficientes para responder à procura por candidatos; falta de cursos de especialização para diversas áreas e para as opções de cada candidato; falta de quadros técnicos especializados; falta de laboratórios nas escolas de ensino básico e médio, onde os alunos, futuros professores, devem fazer o contato com a profissão.

Esta situação, que durou todo o período de guerra civil, tem suscitado várias críticas divulgadas por alguns estudos angolanos sobre políticas educativas. No caso da profissão docente, a paz alcançada em 2002 provocou uma nova procura e despertou a classe política e formuladores das políticas educativas para a situação que a educação enfrentava (BEMBE, 2011). Neste movimento, a formação de docentes foi sendo justificada como uma prioridade. A primeira Lei de Bases do Sistema de Educação (ANGOLA, 2001), definida em 2001, determinava que os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) eram as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores para o II Ciclo do Ensino Secundário da formação média técnica e média normal. Mais tarde, reconhecendo-se que os princípios norteadores desta Lei não se adequavam aos anseios da educação angolana, houve a necessidade de serem introduzidas algumas alterações. Foi assim que em 2016 houve a primeira alteração a essa primeira Lei nº 13/01 (ANGOLA, 2001), pela Lei nº 17/16 (ANGOLA, 2016), e mais recentemente pela Lei nº 32/20, que instituem novas regras para a formação de professores, apontando critérios alinhados ao que é esperado de um profissional docente neste século XXI.

A par destas alterações, também o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (ANGOLA, 2018), que abrange o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico), estabeleceu uma organização sequencial da formação na intenção de atrair para o corpo docente as pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado. Esperava-se que acessem a cursos de formação de professores candidatos interessados e empenhados em contribuir para o desenvolvimento do país e capazes de intervirem no sistema educativo de modo a minorar alguns dos problemas nele existentes.

No princípio deste século XXI, Teresa Estrela (ESTRELA, 2002, p. 18), salientando a importância da formação de professores, definia-a como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. Como se depreende, esta acadêmica portuguesa, mesmo

tendo por referência a educação escolar em Portugal, atribuía aos futuros professores este papel e à formação o início da preparação para um desempenho profissional ao serviço da melhoria das sociedades.

Foi tendo por base estas políticas e por se reconhecer a importância da profissão docente ser escolhida por quem deseja concretizá-la com esta responsabilidade social, que foi realizado o estudo que este artigo apresenta. Esse estudo, depois de uma sistematização de discursos políticos sobre educação em Angola, na fase pós-guerra (2002), quando se referem à formação de professores, recolheu dados que permitissem responder às seguintes perguntas de investigação: Que razões apresentam os estudantes que frequentam cursos de formação inicial de professores para a escolha da profissão? Que relações existem entre esses discursos políticos e a escolha da profissão docente?

A grelha de análise dos dados empíricos recolhidos, e que à frente são apresentados, apoiou-se nas ideias que o ponto seguinte sistematiza.

Educação e formação de professores no século XXI em Angola

No relatório da UNESCO publicado na transição para o séc. XXI (DELORS *et al.*, 1996), que apontava para uma educação deste novo século, o conceito de educação e de aprendizagem ao longo da vida são referidos como uma das orientações a seguir, ultrapassando a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Para os autores do relatório, a educação é também uma experiência social, em contato com a qual se vão desenvolvendo relações com os outros e adquirindo bases nos domínios do saber, do saber-fazer, do saber viver e conviver com os outros para saber-ser. Foi talvez neste sentido que Nóvoa, recuando aos primórdios da modernidade escolar, recordou a emblemática frase de Leibniz quando afirmava que “a educação pode tudo” (NÓVOA, 1989, p. 435). Por outro lado, na visão de Schleicher (2018), a educação tem a ver com promover a paixão por aprender, estimulando a imaginação, e desenvolvendo formuladores de políticas públicas independentes que podem formatar o futuro. Como é por esta autora referido, “sem o direito à educação, as pessoas vão definir às margens da sociedade, os países não vão se beneficiar de avanços tecnológicos, e esses avanços não vão se traduzir em progresso social” (SCHLEICHER, 2018, p. 251).

Concordando com esta autora, também nós consideramos que o acesso à educação constitui um bem pessoal e social com enormes repercussões no progresso das sociedades, e que, no quadro desta situação, os professores desempenham um papel preponderante. É igualmente neste sentido que tem sido reivindicada a necessidade dos países e as instituições assegurarem uma formação motivadora e que dê resposta aos desafios reais que os diversos contextos enfrentam. Marcelo García (2001), neste princípio de século, referindo-se ao fato dos professores exercerem a sua atividade numa sociedade de conhecimento e trabalhando

com alunos que vivem no período da revolução tecnológica, interrogava a qualidade das mudanças que estavam a ser introduzidas na formação e defendia que a responsabilidade pela sua adequação não pode recair apenas sobre os professores. A estas ideias, acrescentamos nós, no caso do continente africano, e em particular em Angola, a responsabilidade tem de recair sobre as condições que são criadas para assegurar que a profissão docente seja exercida no sentido do progresso social das populações.

Políticas de formação de professores em Angola na fase pós-guerra: novos discursos pós-guerra

Focando a atenção nas transformações e alterações da educação em Angola, no período pós-guerra que antecedeu 2002, Neto (2005) lembra que, de acordo com políticas adotadas, no período entre 1975 e 1992, isto é, nos primeiros anos da independência, ocorreu o seguinte:

o sistema educacional e a organização escolar perseguiram novos objetivos e subordinado ao projeto do MPLA, criava as condições materiais para a elevação do nível de instrução dos seus residentes, através da criação de escolas onde se alfabetizavam as populações e ao mesmo tempo se instruíam os militares/ guerrilheiros na arte do combate e da produção para a vitória. No entanto, o envolvimento numa guerra sangrenta entre irmãos somente serviu para este retardamento do processo de desenvolvimento do país. Isto pode justificar o atraso causado e os sérios efeitos que se refletem hoje na educação angolana (NETO, 2005, p. 114).

Para NETO (2005), o contexto de desenvolvimento de Angola foi marcado pelo acordo de paz celebrado entre o Governo de Angola, dirigido pelo MPLA, e a guerrilha, dirigida pela UNITA, em 4 de abril de 2002. Recorda o autor que, à data, José Eduardo dos Santos, então presidente do país e do MPLA, afirmou:

É a era de reconciliação e reconstrução nacional, na qual devemos lançar os alicerces sólidos de um futuro risonho para todos os angolanos. Esse futuro que eu considero que já começou e estamos a construir, requer que haja muitos quadros com profundos conhecimentos científicos, competência profissional e espírito patriótico. É fundamentalmente o nosso sistema de Ensino que nos deve fornecer estes homens e mulheres (NETO, 2005, p. 192).

Para o autor a que nos estamos a reportar, essas palavras do presidente da República confirmavam que a educação é, e seria considerada, por qualquer sociedade, como o meio promotor e propulsor essencial do desenvolvimento, pelo qual o MPLA se bateu durante mais de quarenta anos, visando a libertação nacional e social dos povos de Angola, e a formação da consciência nacional através do processo de educação, ensino, instrução e desenvolvimento cultural (NETO, 2005).

Nguluve (2006), ao se referir também à política educacional angolana no período de 1976-2005, assim como à sua organização e desenvolvimento, descreveu as etapas e os critérios de implementação da reforma educacional. Como é por ele assinalado, o primeiro diagnóstico do sistema educacional angolano foi realizado em 1986 e, nesse diagnóstico, foi identificada a necessidade de reformas do sistema educacional implementado em 1978 que, posteriormente, foram implementadas em cinco fases. A primeira fase, chamada de *preparação*, começou em 2002, aquando da obtenção da paz, e continuou até 2012. A segunda fase, chamada de *experimentação*, começou dois anos mais tarde, isto é em 2004, e prolongou-se até 2010. A terceira fase, chamada de *avaliação e correção*, começou em 2004 e também continuou até 2010. A quarta fase, chamada de *generalização*, começou em 2006 e viria a terminar em 2011. Finalmente a quinta fase, que é da *avaliação global*, começou em 2012 e terminou em 2015 (NGULUVE, 2006, p. 135).

Paxe (2014, p. 196), que também se debruçou sobre políticas educacionais em Angola, focando os desafios do direito à educação, sustentou, entre outras, a seguinte ideia: “a educação fundada no direito, para o caso de Angola, para além da função de mercado, defendida com os projetos que dão ênfase na educação profissional, deve propor-se a consolidar o projeto de nação, fundado na valorização da condição humana dos cidadãos”. Para Kutúmua (2016, p. 169), que levanta questões sobre “Políticas, Modelos de Governança e Públicos no Ensino Superior”, o período de 2002 foi um dos mais importantes desta política de educação. Como exemplo, este autor refere que nesse período foi criada a Secretaria de Estado para o Ensino Superior, após a extinção da Direção Nacional do Ensino Superior, que mais tarde, em 2011, deu lugar ao Ministério do Ensino Superior, situação que trouxe novas mudanças.

Mais recentemente, e recorrendo a informações obtidas através do Portal da Agência Angola Press (ANGOP, 2017), em conferência de imprensa, o atual Presidente da República, João Lourenço, afirmou que o programa de governo do MPLA prevê potenciar o sistema de educação e ensino, dotando-o de condições necessárias para cativar a juventude angolana e eliminar a necessidade de estudantes se deslocarem ao exterior do país em busca de formação. Nesta linha, destacou a importância de um investimento interno, que afirmou estar em curso, para a criação de condições que garantissem mais ensino de qualidade, realçando o investimento em infraestruturas e a formação de docentes. Afirmou:

um País é feito de homens, sobretudo de quadros capacitados a transformar a sociedade, daí a razão que o maior investimento se faça precisamente no “homem e não no botão”, realçando ainda de que “temos consciência que se precisa construir muito, mas a primeira construção a fazer-se é o investimento no homem que vai garantir o desenvolvimento da economia e da sociedade angolana em geral (ANGOP, 2017, §3).

O programa do partido do Governo, para o período de 2017/2022, previa a criação de um sistema com mais qualidade, eficiência e integração, envolvendo todos os subsistemas

de ensino, e realçando o subsistema de formação de professores como sendo a ponta do *iceberg* para garantir a referida qualidade, nomeadamente na eliminação do analfabetismo, no cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos, na expansão da educação pré-escolar, entre outros. Nesse programa propunha-se ainda a elaboração de um plano nacional de formação de professores, que integrasse todos os subsistemas que intervêm na sua formação, que recorresse a uma formação sequencial e estruturasse a avaliação do desempenho docente, capaz de atrair para o corpo docente, a todos os níveis do sistema de educação, pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado (ANGOP, 2017).

Metodologia

Considerando as alterações políticas ocorridas em Angola no campo da formação de professores no período pós-guerra, e visando responder às questões que orientaram a investigação, foram inquiridos estudantes do ISCED de Cabinda que se encontravam no último ano do curso de formação inicial para o exercício da profissão docente. Para isso, foi construído e aplicado um questionário com perguntas fechadas, valorizadas em uma escala de Likert de 1 a 4. Essas perguntas focaram razões que levaram os estudantes que ingressaram neste ISCED, a escolher a profissão docente.

As respostas obtidas foram organizadas em torno da categoria *Razões da escolha da profissão docente para o ingresso no ISCED de Cabinda*, que incluiu um conjunto de dez subcategorias. Na sua globalidade, as subcategorias permitem clarificar os motivos enunciados pelos estudantes, futuros professores, para a escolha da profissão docente. A cada uma dessas subcategorias foi atribuída uma letra, associada a um número, que funcionou como código de identificação (A1, B2, C3, D4, E5, F6, G7, H8, I9, J10). O questionário foi respondido por 87 estudantes, de um total de 120 inquéritos distribuídos, e as respostas foram tratadas por uma estatística simples, com recurso ao programa SPSS.

Resultados

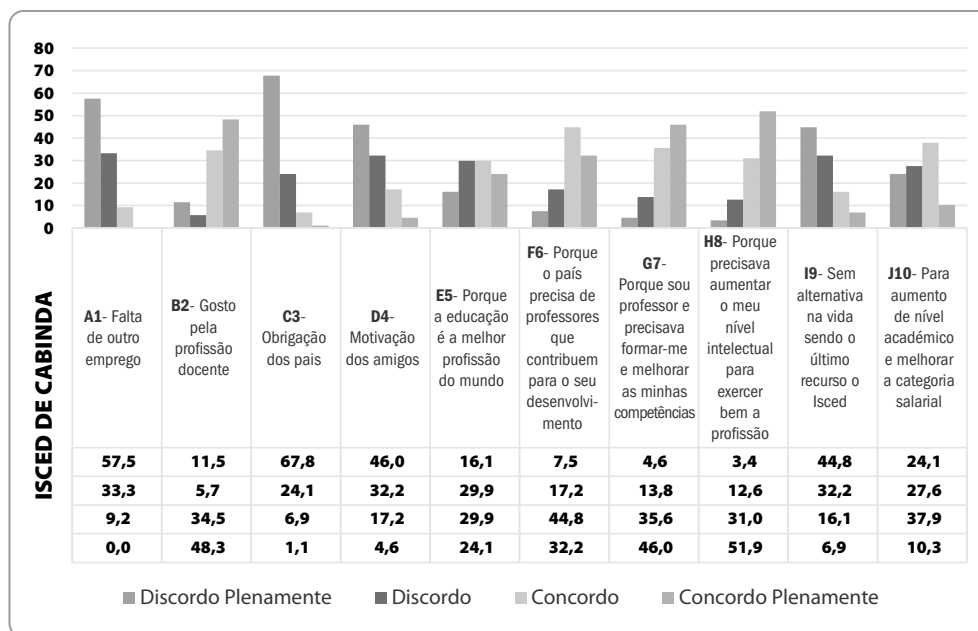
Como já foi referido, as respostas do questionário foram organizadas numa categoria principal, *Razões da escolha da profissão docente para o ingresso no ISCED de Cabinda*, em cursos de formação de professores. Esta categoria principal foi reorganizada em dez subcategorias assim catalogadas:

- (A1) Falta de outro emprego;
- (B2) Gosto pela profissão docente;
- (C3) Imposição dos pais;
- (D4) Motivação pelos amigos;

- (E5) Porque a educação é a melhor profissão do mundo;
- (F6) Porque o país precisa de professores que contribuem para o seu desenvolvimento;
- (G7) Porque sou professor e precisava formar-me e melhorar as minhas competências;
- (H8) Porque precisava aumentar o meu nível intelectual para exercer bem a profissão;
- (I9) Sem alternativa na vida sendo o último recurso o ISCED;
- (J10) Para aumento de nível académico e melhorar a categoria salarial.

O Gráfico 1 permite uma leitura global dos dados sistematizados e congrega as informações das tabelas geradas no programa SPSS, usado para o tratamento estatístico das respostas.

Gráfico 1: Razões da escolha da profissão docente para o ingresso no ISCED de Cabinda



A tendência das respostas dos 87 estudantes, futuros professores, relativamente aos motivos e/ou razões que os levaram a ingressar no ISCED de Cabinda em cursos para a docência, pode ser observada no gráfico 1. Em relação à subcategoria *falta de emprego*, (A1), 57,5% dos estudantes manifestaram discordar plenamente, 33,3% discordaram, e somente 9,2% de estudantes concordam ter escolhido este curso por falta de emprego. Este resultado parece estar em linha com a política de estímulo a uma educação de melhor qualidade, expressa em conferência de imprensa pelo Presidente da República João Lourenço (ANGOP, 2017), na qual se reconhece que, embora haja muito investimento a fazer

na educação, a primeira construção a fazer é “o investimento no homem que vai garantir o desenvolvimento da economia e da sociedade angolana em geral” (§ 4).

A análise do gráfico 1 permite ainda constatar que, relativamente à subcategoria *gosto pela profissão docente (B2)*, 48,3% dos estudantes concordam plenamente e 34,5% concordam que ingressaram no curso de formação de professores por gosto pela profissão, havendo 11,5% e 5,7% que, respetivamente, discordam plenamente ou discordam. Estes dados estão em conformidade com os resultados relativos à subcategoria *obrigação dos pais (C3)*, na qual se constata que 67,8% dos estudantes discordam plenamente que o seu ingresso no ISCED de Cabinda tenha sido por obrigação dos pais e 24,1% discordam. Apenas 6,9% dos estudantes indicam concordar parcialmente, embora também só 1,1% concorde plenamente que a escolha desta profissão teve a ver com a influência dos pais. A análise destes dados permite-nos inferir que a entrada no ISCED de Cabinda para os cursos de formação de professores, foi, para a maioria destes estudantes, uma decisão pessoal e autónoma. Esta constatação pode também ser indiciadora de que a maioria destes estudantes parece reconhecer na profissão docente uma via para a melhoria da qualidade do ensino em Angola. Poder-se-á encontrar aqui também uma articulação entre a visão destes estudantes, futuros professores, e a perspectiva de Nóvoa (1989), quando afirmou, parafraseando Adolfo Lima em 1915, que

o recrutamento dos professores deve, pois, obedecer ao critério de os corpos docentes serem exclusivamente compostos de competências pedagógicas. Deve evitar-se com maior escrupulo, e quando se não tenha podido evitar, remediar, a existência no professorado de indivíduos que são professores por mero acaso e que exercem essa profissão como amadores, à falta doutra que lhes dê mais lucros e que aborrecem, e até odeiam a criança. Sendo por isso, que o recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público (LIMA, 1915, p. 359, *apud* NÓVOA, 1989, p. 435).

Na mesma linha, situam-se os resultados relativos à subcategoria *motivação dos amigos (D4)* em que a maior parte dos estudantes a que se reporta este estudo discordaram (46,0% dos estudantes discordaram plenamente e 32,2% discordaram) que o ingresso no ISCED, isto é, no curso de formação de professores tenha sido motivado por amigos. No entanto, um número relativamente significativo de estudantes indicou que foi motivado por amigos (17,2% concordam plenamente com esta influência e 4,6% concorda).

Os dados relativos à subcategoria que relaciona o ingresso no ISCED de Cabinda com razões associadas à ideia de que *a educação é a melhor profissão do mundo (E5)* evidenciam idêntica percentagem de estudantes que concordam e que discordam (29,9%, respetivamente) e também um posicionamento muito próximo dos estudantes que concordam e discordam plenamente (24,1% e 16,1%, respetivamente). Estes resultados mostram existir uma certa ambiguidade no que se reporta ao entendimento dos estudantes quanto à educação ser uma das melhores profissões do mundo. Por outro lado, esta ambiguidade pode estar relacionada com o fato de a profissão docente em Angola não ser valorizada

e por haver falta de condições em muitos dos aspetos necessários à sua concretização (LUSSINGA; LEITE, 2015; LUSSINGA, 2016).

Quanto aos motivos associados à subcategoria que justifica a escolha da profissão *Porque o país precisa de professores que contribuem para o seu desenvolvimento (F6)*, os resultados evidenciam uma tendência clara de concordância (44,8% concordam e 32,2% concordam plenamente). Estes resultados parecem indicar um certo descontentamento dos estudantes relativamente ao sistema educativo e à formação de professores na atenção política que tem sido dada a esta questão na última década. Ainda assim há uma significativa percentagem de estudantes a discordarem (17,2% discordam e 5,7% discordam plenamente) de que o país precisa de professores que contribuam para o seu desenvolvimento. Por outro lado, constata-se existir uma certa relação entre estes resultados e os relativos à subcategoria *porque sou professor e precisava formar-me e melhorar as minhas competências (G7)*, com 46,0% de professores a concordarem totalmente e 35,6% a concordarem. Uns e outros dados indiciam, por um lado, que muitos dos estudantes inquiridos já eram professores, embora sem habilitação superior, quando entraram no ISCED. Indicia também que esses estudantes/professores reconhecem que a formação que tinham, e que lhes permitiu aceder à profissão docente, não era suficiente, precisando de ser ampliada (CANHICI; LEITE; FERNANDES, 2019). Estes resultados parecem, pois, validar a preocupação política mais recente de promoção de maior qualidade da formação dos cidadãos angolanos, tal como já foi referido neste artigo. Apesar disso, realça-se o fato de 13,8% de professores discordarem e 4,6% discordarem plenamente, terem escolhido a frequência deste curso para melhorarem as suas competências. De fato, a ideia de melhorar as competências profissionais parece ser significativa se tivermos em consideração que o mundo tem sofrido várias transformações e a escola não pode estar indiferente às mutações da sociedade, tal como foi afirmado por Marcelo García (2001, p. 532):

Nossas sociedades estão envolvidas num complicado processo de transformação. Uma transformação não planificada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Estas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregue de formar os novos cidadãos. Nossos alunos dispõem hoje em dia de mais fontes de informação do que o que ocorria há mais de dez anos. Fontes de informação que, importadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação estão fazendo com que seja necessário repensar as funções que tradicionalmente têm sido atribuídas às escolas e aos professores que a ela trabalham: os professores e professoras.

Em convergência com os resultados das duas anteriores subcategorias podem situar-se também os dados referentes à subcategoria *Porque precisava aumentar o meu nível intelectual para exercer bem a profissão (H8)*. As respostas a esta pergunta mostraram que 52,9% dos respondentes concordam plenamente, e 32,2% concordam. Estes dados tornam bem evidente que os estudantes/professores ingressaram no ISCED com a intenção de ampliar a formação que tinham, ou seja, melhorarem a qualificação para o exercício

da profissão docente. Somente 12,6% dos estudantes discordaram e 3,4% discordaram plenamente de que precisavam de mais formação para exercer bem a profissão.

No que respeita à subcategoria que associou a escolha da profissão docente à razão *sem alternativa na vida sendo o último recurso* o ISCED (I9), 44,8% dos estudantes discordaram plenamente e 32,2% discordaram, o que demonstra que a motivação destes estudantes no ingresso no ISCED não é entendida como alternativa de vida, ou seja, estes resultados estão em linha com dados os dados relativos à anterior subcategoria (H8). No entanto, é importante ter em consideração nestas respostas a percentagem de estudantes que concordaram e que concordaram plenamente (6,9% e 16,1%, respectivamente) de que o ingresso no curso de formação para a docência resultou de não terem outra alternativa na vida. Realça-se que estas respostas podem estar relacionadas com a faixa etária de estudantes, situada nos intervalos de 26 a 30 anos e de 31 a 35 anos, idades em que se regista a maior procura de emprego em Angola.

Finalmente, na subcategoria que relaciona a escolha do curso de formação de professores no ISCED *para aumento de nível académico e melhorar a categoria salarial* (J10), a tendência das respostas é maioritariamente de discordância (24,1% discordaram plenamente e 27,6% discordaram), embora 37,9% dos estudantes tenha concordado e 10,3% concordado plenamente que a escolha da profissão docente se deve a esta razão. Tendo em conta esta percentagem de respostas, pode inferir-se que o aumento salarial associado à progressão na carreira possa ser também um motivo que mobilizou um número significativo dos estudantes para a escolha do curso.

Considerações finais

Como foi expresso, os discursos políticos sobre educação em Angola na fase pós-guerra (2002), quando se referem à educação e à formação de professores, apontam para a necessidade de uma intervenção capaz de resolver as situações de fragilidade em que a educação no país se encontrava nessa fase pós-guerra (BEMBE, 2011). Apontam igualmente para o espírito patriótico que, no caso de Angola, ainda mais se justifica por se esperar que a educação contribua fortemente para o desenvolvimento do país. No desejo de ser conseguido um sistema de qualidade, e como neste artigo foi evidenciado, é reconhecido que a formação de professores constitui a ponta do *iceberg* para o concretizar.

Dos professores em geral é esperado, neste séc. XXI, o domínio de conhecimentos e competências que lhes permitam adequadamente atuar face à complexidade das situações que atravessam os quotidianos e o mundo. Esta terá sido uma das razões que levou à implementação, em Angola, do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (ANGOLA, 2018), abrangendo desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, e que, como se referiu, estabeleceu uma organização sequencial da formação orientada por princípios alicerçados nos quatro pilares da aprendizagem para o séc. XXI (DELORS,

et al., 1996, p. 19), isto é, em que seja valorizado o aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver com outros para aprender a ser. Esta nova filosofia de formação teve, como se mencionou, a intenção de atrair para cursos de formação de professores estudantes com perfil científico, técnico e pedagógico adequados a esta nova missão. Esperava-se que acessem aos cursos de formação de professores candidatos interessados e empenhados em contribuir para o desenvolvimento do país e capazes de intervirem no sistema educativo de modo a minorar alguns dos problemas nele existentes (NETO, 2005).

Foi tendo por referência esta ideia que foi realizado o estudo de que este artigo dá conta e que recolheu dados para responder às perguntas de investigação: Que razões apresentam os estudantes que frequentam cursos de formação inicial de professores para a escolha da profissão? Que relações existem entre essas razões e discursos políticos sobre educação em Angola quando se referem à formação de professores?

A análise das respostas permitiu concluir que uma das principais razões que levou os estudantes a ingressar no curso de formação de professores do ISCED de Cabinda se relaciona com a consciência que parecem ter de que o país precisa de melhorar a qualidade da formação inicial de professores. Reconhecem também, nessas respostas, ser necessário que os professores melhorem as suas competências para conseguirem desenvolver com mais qualidade a profissão docente. Talvez por esta razão muitos dos respondentes que já são professores tenham investido na melhoria da sua formação, ingressando, por isso, no ISCED de Cabinda. Cabe neste grupo, e nesta leitura, o elevado nível de respostas (82.8%) que apontam como razões para o ingresso no ISCED o *gosto pela profissão docente*.

Face a estes dados, parece poder depreender-se existir uma certa relação entre o que é enunciado pelas políticas de educação, que apontam para a importância da qualidade da formação de professores, e o grau de motivação e razões que levam estes estudantes a escolherem cursos orientados para a docência. Apesar disso, é importante que o ISCED de Cabinda tenha em consideração os dados deste estudo por forma a conseguir desenvolver em todos os estudantes este compromisso com o progresso positivo da sociedade angolana. Esta atenção, como é evidente, é particularmente relevante quando se pensa nos estudantes, futuros professores, que justificaram ter escolhido um curso de formação para a docência não por razões de compromisso social.

Recebido em: 03/12/2020 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- ANGOLA. *Decreto presidencial nº 205/18, de 3 de Setembro de 2018*. Aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Luanda: Diário da República de Angola.
- ANGOLA: João Lourenço reafirma aposta na educação e ensino. *Portal da Agência Angola Press (ANGOP)*, Luanda, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2017/6/28/Angola-Joao-Lourenco-reafirma-aposta-educacao-ensino,03f87702-0866-4aaa-9cf8-09556c3dacc7.html. Acesso em: 20 nov. 2020
- ANGOLA. *Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro de 2001*. Lei de Bases do Sistema da Educação (LBSE). Luanda: Diário da República de Angola.
- ANGOLA. *Lei nº 17/16, de 07 de outubro de 2016*. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e de Ensino – Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei (LBSEE nº 17/16). Luanda: Diário da República de Angola.
- ANGOLA. *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020*. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124º-A, 124º-B e 124º-C, e republica a referida Lei. Luanda: Diário da República de Angola.
- BEMBE, Miguel Domingos. Análise do processo de paz no enclave de Cabinda. *Caderno de Estudos Africanos*, Lisboa, n. 20, p. 27-54, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cea.140>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BUISSA, Inês. *Memórias de um curso de formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda/Angola (1998-2009)*. 2016. 432 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AKBH5P>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- CANHICI, Helena; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A formação inicial de professores em Angola: perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, n. 6, v. 14, p. 37-68, abr./jun. 2019.
- DELORS, Jacques *et al.*. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 17-28, 2002.
- KUTÚMUA, Martinho Bangula. *O ensino superior angolano: políticas, modelos e governança e públicos (estudos na Província de Benguela)*. 2016. 245 f. Tese (doutorado) – Departamento de Sociologia, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/14471>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- LIMA, Adolfo. O recrutamento de professores. *Revista de Educação Geral e Técnica*, série 111, n. 4, p. 359, abr. 1915.
- LUSSINGA, Albertina. *Formação de professores no sistema educativo em Angola: uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo*. 2016. 323 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85413>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LUSSINGA, Albertina; LEITE, Carlinda. A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e Geografia do Isced do Huambo. *Revista Lúmen*, v. 24, n. 1, p. 11-31, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, vol. 12, n. 2, p. 531-593, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=650138&orden=1&info=link>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MPLA. *Programa do governo do MPLA para 2017/2022*. Disponível em: <http://www.mpla.ao/eleicoes.1/programas.4.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NETO, Manuel Brito. *História e educação em Angola: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)*. 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto_Manuel_D.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas*. 2006. 218 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NGUMA, Víctor. *Reflexões sobre a colonização em Cabinda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde, 2005.

NÓVOA, António. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 7, p. 435-456, 1989.

PAXE, Isaac, Pedro Vieira. *Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação*. 2014. 217 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade S. Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SCHLEICHER, Andreas. *World Class: how to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*. 2018. Paris: OECD Publishing, Paris. DOI:10.1787/9789264300002-EN.

Estatuto e saberes da docência na educação profissional: *questões inaugurais dos anos 1940*

**Teaching status and knowledge in professional education:
*inaugural issues from the 1940s***

**Estatuto y saberes de la docencia en la educación profesional:
*cuestiones inaugurales de los años 1940***

 **JOSÉ GERALDO PEDROSA***

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

 **FLÁVIA OLIVEIRA DUENHAS****

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

 **NÍVEA MARIA TEIXEIRA RAMOS*****

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis- MG, Brasil.

RESUMO: O artigo focaliza a docência na educação profissional no Brasil dos anos 1940, com base nos escritos de Francisco Montojos (1900–1981) e Lourenço Filho (1897–1970). Nessa década, com os fenômenos industrial e urbano, surgiram situações inéditas para a educação profissional, entre as quais a preparação da docência de cultura técnica ou da docência de oficina. O artigo examina ideias de dois intelectuais que atuaram nesse período e identifica as questões relativas ao estatuto

* É licenciado em Ciências Sociais pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente do ensino superior no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. *E-mail:* <jgpedrosa@uol.com.br>.

** É mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Possui graduação em Psicologia pela Fundação Educacional de Divinópolis e em Ciências Contábeis pela Universidade de Itaúna. *E-mail:* <flaviaduenhas@yahoo.com.br>.

*** É mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e graduada em Administração pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. *E-mail:* <niveamtr@yahoo.com.br>.

próprio da docência na educação profissional e a circulação de ideias anglo-americanas e do escolanovismo.

Palavras-chaves: Educação Profissional. História. Docência.

ABSTRACT: The article focuses on teaching in professional education in Brazil during the 1940s based on the writings of Francisco Montojos (1900–1981), and Lourenço Filho (1897–1970). In that decade, with the industrial and urban phenomena, unprecedented situations arose for professional education, including the preparation for technical culture, or workshop based, teaching. The article examines the ideas of two intellectuals who worked during this period, and identifies the issues related to the specific status of teaching in professional education. In addition, the circulation of Anglo-American ideas and scholasticism.

Keywords: Professional Education. History. Teaching.

RESUMEN: El artículo se centra en la docencia en la educación profesional en Brasil en la década de 1940, basado en los escritos de Francisco Montojos (1900-1981) y Lourenço Filho (1897-1970). En esa década, con los fenómenos industrial y urbano, surgieron situaciones inéditas para la formación profesional, incluida la preparación de la docencia de la cultura técnica o la docencia de taller. El artículo examina las ideas de dos intelectuales que trabajaron durante este período e identifica los problemas relacionados con el estatuto específico de la enseñanza en la educación profesional y la circulación de las ideas angloamericanas y de la nueva escuela.

Palabras clave: Educación profesional. Historia. Docencia.

Introdução

O assunto aqui abordado refere-se à docência na educação profissional com foco no estatuto dessa docência de *docência de oficina* ou *docência de cultura técnica* (MONTUJOS, 1949). Num sentido estrito, a expressão *docência de cultura técnica* parece mais adequada às disciplinas técnicas, especialmente as práticas. Entretanto, a expressão aqui abrange toda forma de docência que ocorre em instituições de educação profissional e técnica.

Desde o século XIX a educação profissional se desloca da oficina para a escola e a aprendizagem profissional do aprender observando e do aprender fazendo para o

aprender no modo escolar. Esse movimento é chamado de escolarização do trabalho, com implicações significativas, tanto nos modos de ensinar quanto de aprender. Escolarizar equivale a tornar escolar algo que não é originalmente escolar. Escolarizar é enquadrar (MAGALHÃES, 2004). A escola tem seus modos próprios de ensinar: os espaços (a sala, o laboratório), os tempos (50 minutos), os atos (a aula, a instrução), o currículo (em suas diferentes dimensões), as disciplinas (nos sentidos comportamental e epistemológico), o ensino, a aula, a didática e seus materiais, a avaliação. Esse movimento de escolarização do trabalho culmina na educação profissional e sua institucionalidade paralela ao, assim chamado, ensino regular.

No Brasil dos anos 1940 a escolarização do trabalho ocorre tardiamente, tal qual a industrialização e a institucionalização do sistema escolar público. Antes de 1942, o Brasil já tinha instituições de educação profissional, mas no período de 1930 a 1950 aconteceram mudanças institucionais significativas e redefinições do público-alvo, dos critérios de seleção, dos objetivos e dos métodos de ensino e tudo isso exigiu investimentos visando a transformar instrutores da escala artesanal em professores da escala industrial.

Nessa década, com os acontecimentos industrial e urbano, as anacrônicas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, viraram escolas técnicas (1942) e foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac (1946). Surgiram situações inéditas para a educação profissional: o público tornou-se adulto, o nível foi ao secundário; a filantropia e o combate moral à vadiagem deram espaço à economia, à técnica e à psicotécnica e, principalmente, houve mudanças nas quantidades de unidades, de instrutores e de alunos, o que exigiu racionalização e regimentação, isto é, escolarização dos procedimentos.

Esse movimento de escolarização do trabalho mobilizou intelectuais na definição das redes de educação profissional e na preparação dos quadros gestores e da docência. O objetivo do artigo é situar as ideias de dois intelectuais que atuaram nesse processo e, com base em suas atuações e escritas, identificar quais eram as questões inaugurais da docência na educação profissional. O artigo aborda os intelectuais como sujeitos engajados, testemunhas de acontecimentos e depositários de horizontes de expectativas; que pesquisam, viajam, apropriam-se de ideias e as põem em circulação. De modo especial, o artigo focaliza a docência na educação profissional nos escritos de Francisco Montojos (1900–1981) e Lourenço Filho (1897–1970). Como resultados, identifica elaborações inaugurais sobre estatuto da docência na educação profissional e sua relação com a pedagogia dos trabalhos manuais. Identifica também a circulação de ideias anglo-americanas e a presença do escolanovismo na educação profissional.

A educação profissional e as questões da docência nos anos 1930 a 1950

Entre o fim da Segunda Guerra e início dos anos 1970, as economias capitalistas tiveram um crescimento acelerado e desigual, combinando imperialismo e dependência, expansão dos mercados e formas distintas de inserção na divisão internacional do trabalho. Hobsbawm (1995) refere-se a esse período como os anos de ouro do capital. Foi um período de crescimento econômico e expansão urbana, marcado pela gerência científica da produção e do trabalho e pela aplicação da eletromecânica, com resultados na produtividade, na produção e na massificação do consumo. Essa foi também a era da centralidade do automóvel e do petróleo. Vários fatores contribuíram para esse crescimento e um deles foi a expansão da economia anglo-americana no pós-guerra e a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), no ano de 1944, em Bretton Woods. A criação do FMI significou a ampliação dos investimentos econômicos por meio do endividamento dos países capitalistas inseridos periféricamente na divisão internacional do trabalho.

O Brasil experimentou, dos anos 1940 em diante, três décadas de avanço em direção a uma sociedade industrial, urbana e de massas. Décadas de superação do modelo agroexportador, de incremento das exportações industriais básicas, de expansão do mercado interno e, com ele, das importações. Eventos emblemáticos dessa aceleração são a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e o desencadeamento de um ciclo siderúrgico no Brasil, a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM), do complexo de extração e exportação de minério de ferro, pela Companhia Vale do Rio Doce e da primeira fábrica da *Coca Cola Company*.

No Brasil os eletrodomésticos entraram no cotidiano dos lares urbanos. Os alimentos e os hábitos alimentares tiveram muitas mudanças com a chegada dos enlatados e dos embutidos. O vestuário foi também modificado, saindo da escala artesanal para tornar-se objeto da indústria da moda. (SEVCENKO, 1998).

A questão é que acelerações históricas impõem deslocamentos e novos problemas: novas condições econômicas exigem novas culturas e práticas empresariais, novas instituições civis, novos modos de regulação estatal. É dessa época o Instituto de Desenvolvimento Racional do Trabalho-Idort (1931), a Confederação Nacional da Indústria-CNI (1938), as escolas técnicas (1942), o Senai (1942), a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT (1943), o Senac (1946), além de outras instituições regionais voltadas para a preparação do novo *homo* para a indústria e para a vida urbana, do novo empresário e do novo trabalhador, aptos à racionalização empresarial, à competição no mercado, à impessoalidade da gerência, do cronograma e do organograma.

É nesse tempo que educação para o trabalho (sentido social e moral) torna-se educação profissional (sentido mercantil e técnico), deixando seu público de ser as crianças pobres e desvalidas para ser os jovens e adultos com potencial imediato de tornar-se força de trabalho.

É nesse tempo que o isolamento institucional entre Escolas de Aprendizizes Artífices deu lugar às redes nacionais, que o recrutamento de aprendizes na pobreza deu lugar à psicotécnica e seus testes para indicar lugares na divisão do trabalho, que o sentido social de evitar a vadiagem e a marginalidade foi substituído pelo sentido econômico e, principalmente, que a escala de operação das instituições deixou de ser artesanal para ser industrial; situação que exigiu padronização de cursos, de métodos e de materiais didáticos.

Em resposta, lideranças da CNI e setores do governo começaram a definir a política de formação do trabalhador nacional. Essas articulações avançaram a partir de 1934 com a criação de um grupo de trabalho envolvendo empresários, gente do governo e das instituições de educação profissional. O grupo atuou até 1941 sem chegar a um acordo sobre o pertencimento, o formato e o financiamento das novas instituições. Em face das pressões, o presidente Vargas criou no início de 1942 o ensino técnico secundário, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), e o Senai, administrado pela CNI com recursos arrecadados pelo Governo Federal.

Nesse período o Brasil já mantinha relações com os Estados Unidos da América (EUA), embora sem acordos formais. Desde a origem da República já havia mudança do horizonte de expectativas das elites brasileiras, que passavam a dar valor às inovações que vinham do Norte. Na década de 1920, Anísio Teixeira permaneceu por duas temporadas na Universidade da Columbia e criou oportunidades para que outros intelectuais da educação profissional realizassem visitas técnicas e pedagógicas ou cursassem mestrado. José Bento Monteiro Lobato, escritor e integrante dos círculos de sociabilidade de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, também, esteve nos EUA, de 1927 a 1931, no exercício da função de adido comercial do Brasil. Ao retornar ao Brasil, Lobato publicou o livro *América: os Estados Unidos de 1929*, uma típica apologia aos EUA: sua gente, sua cultura e suas instituições.

Paralelamente a esse movimento de brasileiros rumo aos EUA ocorre também o movimento inverso. Fichou (1990) chama a atenção para a relação que há na civilização anglo-americana entre pragmatismo, eficácia e produtividade. O resultado é o aumento da produção e da abundância de mercadorias, que passa a exigir mais mercados e fontes de matéria-prima. O imperialismo é a escolha possibilitada por essa condição. Morse (1988, p. 13) salientou que há “dois séculos um espelho norte-americano tem sido mostrado agressivamente ao Sul, com consequências inquietantes”. O espelho dá a quem o olha uma imagem invertida de si e, nessa imagem, as relações entre o norte anglo-saxônico e o sul ibérico “correspondem a um anverso e um reverso” (MORSE, 1988, p. 13).

A aproximação do Brasil com os EUA resulta da *crise de autoconfiança*, proveniente da autoimagem oriunda desse *espelho de próspero*.

Desde o início dos anos 1930, a Europa já lidava com situações políticas que culminaram na Segunda Guerra e o fechamento das fronteiras era inevitável. Enquanto a Europa

se fechava e regredia, os EUA tornavam-se expansionistas e impunham o seu *espelho de próspero* para os países ibero-americanos.

A culminância dessa aproximação do Brasil com os EUA ecoou na educação profissional com a criação das novas instituições. A criação do Senai levou o Brasil a defrontar-se com a necessidade de professores para esse tipo de ensino. Segundo Montojos, o domínio da técnica do ofício era imprescindível ao docente da educação profissional, mas eram necessários conhecimentos sobre o aluno, sobre os processos de ensino e sobre a organização do ensino industrial. “Daí a dificuldade de se recrutar e formar o professor com todos esses requisitos e qualidades” (MONTUJOS, 1949, p. 7).

Weaver destaca essa singularidade: a “tarefa do professor é entender os problemas do comportamento” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 9). Para esses autores que circulavam no Brasil, o ponto de partida para a elevação do instrutor a professor são os “conhecimentos da Psicologia devem ser adquiridos antes de seguir-se um curso de metodologia do ensino” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 10). Para a docência na educação profissional, as condições são o domínio da técnica a ser ensinada, conhecimentos acerca da aprendizagem e o domínio da didática própria ao ensino daquela técnica.

Essa definição expressava o entendimento de que, para ensinar, além do conhecimento da técnica, era importante conhecer como o aluno aprende e isso remetia ao problema do comportamento, ou à relação do homem com o meio, já que “o comportamento não é senão uma tentativa que o indivíduo faz para adaptar-se às modificações do meio em que vive” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 14). Os professores devem auxiliar seus alunos a “adquirirem formas de comportamento que os levem ao ajustamento e que sejam, socialmente, aprovados”. “Compete ao professor auxiliar o aluno a ajustar-se ao meio escolar e social.”. Afinal, o “ajustamento proporcionado pela escola torna o aluno um futuro cidadão útil ao seu meio social” (ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 19).

Francisco Montojos e Lourenço Filho: questões da docência de cultura técnica

A atuação e a escrita de Montojos permitem compreender o que ocorria na educação profissional no Brasil nos anos 1930 e 1940. Na acepção de Magalhães (2004) é possível identificar na história das instituições educativas o momento em que elas são concebidas, pensadas, elaboradas, projetadas: esse é o momento/movimento da constituição. Outro momento/movimento é quando o que foi projetado é executado, trazendo-o para a esfera das coisas existentes. Montojos atuou nesses dois momentos/movimentos da educação profissional brasileira e por vários anos no delineamento das escolas técnicas e do Senai (momento constituinte) e, também, na construção ou na efetivação dessas instituições de ensino do trabalho e da técnica.

A presença de Montojos no Governo Federal foi concomitante à expansão da educação profissional, com criação de novas instituições, aumento do número de escolas e de matrículas e elevação do prestígio social dessa modalidade de ensino, num país que decretara, havia poucas décadas, o fim do trabalho escravo e que tinha profunda antipatia ao trabalho manual. Essa expansão da educação profissional exigiu racionalização e regimentação das instituições e seus protocolos e Montojos foi protagonista nesse processo pelo qual o ensino profissional e técnico ganha uma conotação estratégica que resulta em políticas públicas, nova institucionalidade e nova pedagogia a partir de 1942. Montojos parece ser uma síntese concreta de vários lugares de fala: engenheiro, industrialista, burocrata, educador, intelectual e memorialista da educação profissional.

Como gestor, Montojos esteve presente em quase todas as unidades da Federação em visitas de supervisão e para ministrar palestras e treinamentos nas escolas técnicas e unidades do Senai e do Senac. Por ocasião do ingresso de Montojos no Governo Federal, Anísio Teixeira tinha 27 anos e estava em viagem pedagógica aos EUA. Foi nessa época que Teixeira apresentou a Montojos o livro *Métodos americanos de educação geral e técnica*, do belga Ômer Buyse. Na diretoria da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – Cbai, Montojos teve sua atuação delineada pela transferência de conhecimentos e técnicas dos EUA para o Brasil, por intercâmbios entre diretores do ensino industrial via visitas às diversas escolas espalhadas pelo país e cursos intensivos nos EUA. Na educação profissional, Montojos não exerceu a docência, mas é notável em sua escrita o lugar estratégico que ele atribuía à seleção e formação dos professores de cultura técnica.

Montojos deixou escritos em forma de discursos, relatórios, artigos e livros. Viajou para diversos países, entre eles os EUA, para apropriação de ideias, práticas e projetos e sua consequente circulação no Brasil. Montojos foi intelectual engajado que interferia no debate educacional do país, defendendo a constituição de um sistema nacional de educação profissional, a educação pública de boa qualidade, gratuita, de tempo integral e com política de apoio estudantil. No âmbito da educação profissional, Montojos difundia a industrialização das escolas como mecanismo de geração de renda para os estudantes.

A longevidade da atuação de Montojos na educação profissional dava a ele a condição de depositário das ideias que circularam nos momentos constituinte e instituinte das escolas técnicas, do Senai e do Senac. A incumbência de representar o Governo Federal em eventos nacionais e internacionais de educação profissional, proporcionava a ele conhecer as experiências e elaborar uma linha de evolução da educação profissional no Brasil. Na escrita de Montojos existem textos sobre a memória da educação profissional, nos quais ele critica a ausência de políticas para a formação do trabalhador nacional e ressalta a *pobreza de fatos* herdada pelo Estado Novo.

Lourenço Filho era contemporâneo de Montojos, trabalhava no Mesp e compunha a geração escolanovista. Filho de família operária e formado em ciências jurídicas, Lourenço Filho foi um destacado intelectual da educação brasileira no século XX. Um homem

erudito, cujo pensamento e ação articulavam a psicologia da aprendizagem com a formação de professores. A despeito da graduação em Ciências Jurídicas, os ambientes de formação da identidade intelectual de Lourenço Filho foram os cursos de formação para o magistério, em que foi aluno, professor e diretor. Na Escola Normal da Praça, conviveu com o pensamento liberal de Sampaio Dória, que influenciou sua formação pedagógica.

O interesse maior de Lourenço Filho era pelas crianças e pela educação infantil. Foi voltado para as crianças que ele se dedicou à formação de professores e aos cursos de magistério e foi também pensando nas crianças que ele destacou a importância da psicologia da aprendizagem na formação de professores. É como se a principal capacidade dos educadores infantis tivesse de ser referente ao *modus operandi* da aprendizagem das crianças. Foi nos anos finais da vida que Lourenço Filho revelou mais ainda seu interesse pelas crianças, quando mudou o foco de sua escrita e passou, tal qual seu conviva Monteiro Lobato, a produzir literatura infantil. Depois de passar grande parte da vida dirigindo-se a quem se dirigia às crianças – os professores dos anos escolares iniciais –, ele próprio se dirigiu a elas, escrevendo histórias infantis.

Essa tônica na aprendizagem e na formação de professores diferenciava Lourenço Filho dos intelectuais que tinham envolvimento com a educação profissional da época. Anísio Teixeira lidava com questões relativas à constituição e instituição de sistemas de educação; Roberto Mange, com questões de ensino, como as séries metódicas; Francisco Montojos priorizava questões da racionalização e da regimentação das instituições de educação profissional. É certo que todos esses intelectuais tinham vinculação com o Movimento pela Escola Nova, identificação com o pragmatismo anglo-americano, eram protagonistas no movimento por uma educação nacional de boa qualidade e, cada qual ao seu modo, punha em relevo a formação e a profissionalização da docência. Lourenço Filho fazia parte desse círculo e era envolvido com todas essas questões, mas sua particularidade era referente às teorias da aprendizagem. Essa era a porta de entrada de Lourenço Filho na educação e na educação profissional. As novidades que Lourenço Filho fazia circular com sua ênfase na aprendizagem eram provenientes de apropriações na pedagogia anglo-americana: aprendizagem de práticas e de atitudes e, não apenas, de ideias e conhecimentos.

Em 1949, o problema da formação de professores para o ensino comercial apareceu na agenda do Senac, criado em 1946, quatro anos depois do Senai. Nessa época já eram discutidas as singularidades do labor no comércio, em contraponto com o labor na indústria, tendo em vista uma perspectiva própria para a aprendizagem comercial e sua docência. Desde os anos 1930 Lourenço Filho tinha relações com a educação profissional, mas foi em 1949 que ele se aproximou do ensino comercial, fazendo sugestões de mudanças nas práticas de ensino com amparo no funcionalismo e no pragmatismo anglo-americanos.

Lourenço Filho deixou um imenso legado na educação brasileira. Sua obra escrita contém sete livros em português, vinte capítulos de livros e cerca de oitenta produtos

entre monografias, relatórios e textos para conferências. Publicou quase trezentos artigos e quase oitenta textos em língua estrangeira. Traduziu para o português obras importantes de Durkheim, de Léon Walther e de Binet e Simon.

Vários pontos entre Lourenço Filho e Francisco Montojos podem ser objeto de interfaces. Na trajetória de Montojos, a educação profissional aparece bem cedo, além de ser a única área à qual ele dedicou toda a sua vida. Já na trajetória de Lourenço Filho, a educação profissional é tardia e episódica. Lourenço Filho foi um intelectual da educação, mas, não, um intelectual da educação profissional. Melhor seria considerá-lo um intelectual na educação profissional. A formação de professores é um assunto que aparece bem cedo em sua trajetória. É um tema que aparece associado aos interesses pela aprendizagem infantil. É com essa bagagem que Lourenço Filho se apresentou à educação profissional no final dos anos 1940 e início da década de 1950.

Importante diferença entre Lourenço Filho e Montojos é a circunstância em que entram na educação profissional e a via pela qual pensam a *docência de cultura técnica*. Montojos era engenheiro industrialista e atuava na educação profissional desde 1927. Além de engenheiro industrialista, Montojos atuava em postos de comando no Governo Federal. É nessa circunstância que ele se envolve com a criação do Senai e das escolas técnicas e, com o problema prático da *docência de cultura técnica*.

Existem pontos comuns entre ambos. Eram homens do governo, isto é, atuavam no Governo Federal em cargos de confiança. Essa condição diferencia-os de Anísio Teixeira, que recusou-se a atuar no governo Vargas por considerá-lo autoritário. Enquanto Teixeira estava no Distrito Federal ou na Bahia, Lourenço Filho e Montojos estavam no Governo Federal. As questões eram semelhantes, mas os lugares de intervenção eram diferentes. Entretanto, os três podiam ser vistos nos círculos escolanovista e nos eventos da Associação Brasileira de Educação.

Montojos tinha particularidades em relação aos intelectuais de sua geração. Uma das diferenças pode ser identificada em comparações com Anísio Teixeira ou Lourenço Filho, situados na categoria dos *grandes intelectuais* (MAGALHÃES, 2016). Tanto Teixeira quanto Lourenço Filho eram homens eruditos, além de virem das ciências jurídicas. Montojos vinha da engenharia civil. Era um intelectual, mas não era erudito. Montojos não era um homem de ideias próprias ou de elaboração sofisticada, tal qual Teixeira ou Lourenço Filho, mas ele tinha capacidade refinada de apropriação, de elaboração de suas próprias sínteses e de fazer as ideias circularem.

A despeito das diferenças, havia convergência entre Montojos e Lourenço Filho. Além do envolvimento com as questões da Escola Nova, ambos atuaram na profissionalização da docência e têm elaborações acerca do estatuto da docência na educação profissional. Além disso, ambos se empenhavam em trazer o trabalho e a oficina para dentro da escola, de modo a torná-la tanto mais viva quanto mais integrada ao mundo do trabalho. Foram importantes intelectuais na circulação da pedagogia dos trabalhos manuais.

A pedagogia dos trabalhos manuais e o estatuto da docência na educação profissional

Montojos e Lourenço Filho fizeram parte, ao lado de Manoel Pena (1871–1939) e Corinto da Fonseca (1882–?), de um círculo de educadores que difundiram uma pedagogia dos trabalhos manuais. Nas escritas dos dois autores, os trabalhos manuais aparecem como zona de interseção entre o trabalho real e o trabalho escolar, como uma ponte entre a oficina e a sala de aula. Quando o trabalho entra na escola para tornar-se ensino do trabalho, mudanças ocorrem. Mesmo escolarizado, o trabalho impõe mudanças à escola, num processo de fertilização recíproca sintonizado com a escola ativa. Nesse processo, tanto o trabalho quanto a escola se deslocam e um ponto desse encontro é a pedagogia dos trabalhos manuais.

A pedagogia dos trabalhos manuais era uma proposta que circulava no Brasil nos anos 1920, 1930 e 1940, sintonizada com movimentos de renovação como a Semana de Arte Moderna e movimento pela Escola Nova. É em sintonia com essa proposta que Montojos e Lourenço Filho lançam pistas sobre o estatuto da docência em educação profissional, mas a primeira questão a saber é o que é essa pedagogia e a que ela serve.

Sobre isso, Corinto da Fonseca publicou em 1929 o livro *A escola ativa e os trabalhos manuais*. Ao longo da abordagem, Fonseca faz referências a Lourenço Filho e, numa delas, aparece o significado de trabalhos manuais. Segundo consta, os trabalhos manuais são as atividades em que se usam as mãos para a transformação de materiais diversos em objetos e bens, mas estes não são o simples aplicar das mãos, mas, sim, o seu emprego a serviço do pensamento: “Não basta empregá-las [as mãos] para copiar: é preciso empregá-las para criar, para adaptar-se, para realizar o que se deseja e na medida do que se deseja” (LOURENÇO FILHO *apud* FONSECA, 1929, p. 7).

Nesse prefácio, Lourenço Filho salientou:

se há trabalho intelectual e trabalho manual, [...] não há dúvida alguma em que o trabalho intelectual isolado leva às aberrações do verbalismo, da formação intelectualista pura, sem finalidade para as atividades normais, por um lado, e sem assento, por outro, na afetividade criadora e motilidade natural da criança. Onde, ser o centro de irradiação da moderna didática o próprio trabalho com as mãos (FONSECA, C., 1929, p. 6).

Esse *status* educativo dos trabalhos manuais tinha motivos para estar posto e um deles eram os reflexos tardios da escravidão na divisão do trabalho, nas relações sociais e no imaginário das pessoas. Essa antipatia pelo trabalho era incompatível com a formação de uma sociedade industrial, urbana e de massas. Era necessário fazer a educação moral e técnica do trabalho e essa era uma das razões da pedagogia dos trabalhos manuais. A meta era trazer o trabalho para dentro da escola e utilizar os trabalhos manuais como meio de educação para o trabalho: educar para o trabalho com trabalho. A pedagogia dos trabalhos manuais era um meio de tornar a escola ativa, envolvente e interessante, com reflexos na aprendizagem.

Montojos colocava os trabalhos manuais como pilar para a educação integral: “hoje se vem compreendendo que ler, estudar e ouvir lições, ao mesmo tempo que se executam obras manuais, constituem a verdadeira educação integral, que é a derivante do exercício das mãos pelo espírito e do espírito pelas mãos” (MONTUJOS, 1949, p. 7). Essa relação entre a mão e a mente revela apropriações feitas nas ideias de Dewey e de Ferrière, ligados à Escola Nova.

Em seus argumentos sobre a importância do trabalho manual na educação dos novos, Montojos aborda o *brinquedo* como meio de desenvolvimento intelectual, uma forma de aprendizagem baseada na evolução afetiva e por meio do interesse natural da criança. O brinquedo, diz Montojos, estimula a curiosidade, a invenção, a iniciativa, a imaginação e tem um papel destacado no desenvolvimento infantil. Uma das inspirações da pedagogia dos trabalhos manuais estava nas noções de aprendizagem funcional e adaptação, do repertório funcionalista anglo-americano. Estar adaptado é estar ajustado ao meio social, e aprender de forma funcional é aprender o que se deseja, tendo clara a utilidade do que se aprende.

A docência na educação profissional é pensada em sintonia com a boa orientação dos trabalhos manuais. Para Lourenço Filho, os trabalhos manuais, quando bem propostos e orientados, constituem oportunidade, entre outras, para um entendimento vivo do que se considera um compromisso ou dever, inclusive consigo mesmo. Uma vez oferecido um projeto a realizar-se, tendo este sido aceito, tal fato desperta no aprendiz a noção do dever, do compromisso firmado em realizar, da responsabilidade de entrega e este seria um *compromisso de ordem moral* (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 15). Os bons resultados são, assim, dependentes do desempenho da docência na preparação e condução do processo.

Mas a questão apontada por Lourenço Filho é a relevância atribuída à docência dada à necessidade e ao valor de serem os trabalhos manuais ensinados *sob conveniente direção, em boas condições*, ou de que sejam os trabalhos manuais *bem conduzidos*. Como apontado por Morgan (*apud* ROSLOW; WEAVER, 1949, p. 33), “assim como se aprende a ser datilógrafo também se aprende a ser ladrão”, cabendo ao professor conduzir para eliminar os maus hábitos e formar seus aprendizes em bons hábitos.

Lourenço Filho (1952, p. 2) propõe: “Tentemos examinar o que se passa em quem, sob boa direção, tenha aprendido a exercitar-se em trabalhos manuais”. Em seguida questiona: “Que é que se passa, quando, sob conveniente direção, levamos uma criança ou jovem à prática dos trabalhos manuais? ... Notai que estou dizendo sob conveniente direção” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 2, *grifos do autor*). Em outra passagem, Lourenço Filho busca certa ontologia do docente da educação profissional que lida com trabalhos manuais:

O que convirá é compreender o tema, porque a este curso acorrestes, não apenas para aprender a fazer, mas para aprender a ensinar. E, quando se ensina, deve-se saber para quem se ensina, e por quem se ensina, afim de saber como se deva ensinar (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 1-2, *grifos do autor*).

Tendo Lourenço Filho o behaviorismo como uma das bases de seu pensamento, junto ao pragmatismo, ao salientar a importância de lucidez acerca do *para quê* e do *por quê* se ensina, tendo em vistas a boa definição do *como se deva ensinar*, ele considera que, para o docente, é fundamental ter clareza dos objetivos do ensino e de quais passos deverão ser tomados para que esses objetivos sejam alcançados. No behaviorismo, o ensino é entendido como atividade que deve preparar o aluno para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo no mundo, necessários à sua sobrevivência como ser da espécie, como indivíduo e como integrante de uma cultura.

Todo o pensamento de Lourenço Filho acerca da docência, notadamente a formação de professores, tinha sincronia com a escola nova. Em outros termos, é como se a escola tradicional secundarizasse tanto o aluno quanto o professor, em função do conteúdo e das fórmulas prontas. A escola nova vista por Lourenço Filho, orientada para a aprendizagem e pelos trabalhos manuais, traria ao primeiro plano o professor e o aluno. Isso resultava de mudanças conceituais relativas à inteligência individual e à experiência como modo de aprendizagem.

Essas concepções que circulavam no Brasil tinham muito de sua fundamentação alicerçada nas ideias de John Dewey, que, a partir de estudos experimentais na Escola Laboratório de Chicago, procurou definir um princípio unificador capaz de auxiliar os educadores no ensino. Esse princípio unificador propunha a adoção da atitude mental, do hábito de pensar científico, pois o espírito científico está presente na própria atitude inata e espontânea da infância, que é caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto de uma investigação experimental (DEWEY, 1959).

A concepção relativa à escola nova firmava-se sob outros pressupostos e não se limitava à mudança de método, pela consideração da atividade do estudante. Contemplava os novos meios – métodos – a serem empregados nas escolas, mas evidenciava também os novos fins da educação, o que implicava em “mudança de mentalidade dos que educam” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 8), levando em consideração, não apenas os elementos internos das escolas, mas, tendo em conta os aspectos sociais e as mudanças que ocorriam na sociedade brasileira.

Considerações finais

A década de 1940 foi um divisor de águas na formação do Brasil industrial, capitalista e urbano. A Segunda Guerra e seu final em 1945, precedido pela criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944 e seguido pela formação de dois grandes blocos de poder (capitalista e socialista), tiveram impactos na divisão internacional do trabalho, com crescimento (desigual) e integração (dependente) das economias em processo de modernização. Nesse contexto, o Brasil ampliou o seu mercado interno e passou a exportar insumos industriais, como o minério de ferro, o ferro, o aço e o petróleo.

Além dessas mudanças econômicas a partir do conflito bélico, o Brasil da época convivía com mudanças políticas e os industrialistas já ocupavam postos importantes no Governo Federal e em unidades da federação. Ligados às instituições empresariais, esses industrialistas formulavam políticas econômicas e articulavam acordos internacionais (EUA e Inglaterra). Esses dois movimentos (o internacional e o brasileiro) é que aceleravam a formação do Brasil industrial, capitalista e urbano, com desdobramentos demográficos e mudanças nos modos de vida.

Um dos acontecimentos dessa década relacionado às mudanças econômicas foi um *boom* do trabalho. Nos anos 1940, a indústria cresceu e com ela o comércio e os serviços urbanos, proporcionando a ampliação do volume de empregos e a entrada em cena do novo proletariado, recém-saído do mundo rural, diretamente para as periferias urbanas. Em 1943 veio a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o reconhecimento tardio do trabalhador como um sujeito de direitos: jornada de trabalho, salário mínimo nacional, décimo terceiro salário, férias e aposentadoria. Compondo esse *boom* do trabalho, vieram os investimentos na formação do novo trabalhador e a constituição, instituição e expansão das redes da educação profissional, inicialmente, as escolas técnicas e o Senai, em 1942, e o Senac, em 1946.

Todos esses acontecimentos permitem que a década de 1940 também seja considerada como um divisor de águas na história da educação profissional no Brasil. O que surge nos anos 1940 em diante é uma educação profissional em escala industrial e voltada para o mercado. Com isso mudam as finalidades, o público, o ritmo e a escala da educação profissional. Essa escolarização do trabalho evidenciou os limites das práticas tradicionais utilizadas e colocou de forma inaugural no Brasil o problema do estatuto da docência em educação profissional.

Montojos e Lourenço Filho foram dois intelectuais dessa época que compreenderam o problema que emergia à medida que a educação profissional se ampliava no território nacional. E foram eles também que fizeram as primeiras elaborações acerca desse estatuto definidor da identidade da educação profissional e sua docência.

Montojos atuou diretamente na preparação dessa docência de cultura técnica quando esteve na superintendência da Cbai. Ele foi um dos primeiros engenheiros-educadores, ao lado de Roberto Mange, a perceber que os antigos instrutores que atuavam na educação profissional não eram capazes de lidar com as novas situações de ensino que requeriam outros saberes, além do domínio do ofício a ser ensinado. Nos anos iniciais de funcionamento do Senai, o recrutamento de seu quadro de instrutores foi entre os operadores ou os praticantes dos ofícios, na expectativa de que a eficiência na aplicação prática da técnica (saber fazer) teria equivalência no ensino eficiente da técnica (saber ensinar e saber avaliar a aprendizagem).

A expectativa fracassou e os investimentos passaram a ser na formação de um sujeito ainda não existente, ou seja, o docente da educação profissional, o professor de cultura técnica ou o professor de oficina. Todo o empreendimento da Cbai, de 1946 em

diante, foi no sentido de levar ao quadro de instrutores os saberes das ciências da educação, em especial a psicologia da aprendizagem e a didática. O estatuto da docência na educação profissional que começava a ser esboçado, contemplava um profissional com domínio operacional do ofício a ser ensinado (técnica ou conteúdo), noções sobre os mecanismos de aprendizagem individual, manejo de técnicas de ensino adequadas ao conteúdo ensinado e conhecimento geral dos objetivos da educação profissional, que não se limitavam à técnica ou ao saber-fazer e abrangiam a formação moral do trabalhador e a preparação para a vida urbana.

Lourenço Filho não era um intelectual da educação profissional nem atuava diretamente nas suas instituições. Era um intelectual da educação preocupado com a formação de professores e, particularmente, em fazer circular, nos ambientes escolares, os saberes da psicologia da aprendizagem de origem anglo-americana, cuja referência pragmática era a aprendizagem funcional. Diferente de Lourenço Filho, Francisco Montojos era um intelectual da educação profissional, mas era um engenheiro e não tinha domínio sobre os recentes estudos e descobertas sobre a aprendizagem. É mediante as articulações de Montojos que Lourenço Filho se envolve com a educação profissional, reflete sobre aprendizagem e sobre modos de ensino da técnica, fazendo circular as ideias por ele apropriadas na cultura anglo-americana.

Tanto Montojos quanto Lourenço Filho entendiam que faltavam princípios racionais, bases científicas e técnicas nas práticas escolares brasileiras da época, tanto na educação regular quanto na educação profissional. A psicologia da aprendizagem considerada por Lourenço Filho, de base funcionalista, propunha que as situações problemáticas a serem resolvidas em eventos de aprendizagem deveriam corresponder a situações práticas, situações reais e passíveis de estarem inseridas no cotidiano dos aprendizes.

A psicologia anglo-americana era, à época, referência na constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que serviram de base para a formação de professores, ao mesmo tempo em que, nesse período, o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a psicologia que serviram de base à sua constituição como campo científico reconhecido no país. Nesse cenário, o pragmatismo anglo-americano apresenta-se como uma visão de mundo centrada na lógica do desenvolvimento capitalista que punha nova divisão técnica do trabalho e exigia diversificação profissional. A proposta de base pragmática era que as técnicas arcaicas fossem substituídas pelas técnicas modernas e que fossem empenhados esforços para estabelecer novos parâmetros de racionalidade com fundamento científico. O pragmatismo destaca-se como uma visão que alia a Ciência à Filosofia para remover obstáculos que dificultam a nova ordem capitalista.

Especialmente em relação à experiência de formação profissional, cabe afirmar que as proposições de psicologia anglo-americanas foram usadas, no Brasil, para estabelecer algo novo, para sistematizar um ensino que nunca antes havia encontrado tal necessidade.

Recebido em: 08/12/2020 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- BRASIL. *Lei n.º 378*, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FICHOU, Jean-Pierre. *A civilização americana*. Tradução de Maria Carolina de Castilho Pires. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- FONSECA, Corinto da. *A escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929. (Coleção Biblioteca de Educação).
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. (Bibliotheca da Educação, v. XI).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Conceito de aprendizagem – definição de aprendizagem comercial – semelhanças entre aprendizagem no comércio e na indústria*. Parecer solicitado pelo Senac. Rio de Janeiro, 1949. (Acervo CPDOC / FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Psicologia dos trabalhos manuais*. Palestra realizada na Escola Técnica do SENAI para os alunos do Curso de Artes Aplicadas. 1952. (Acervo CPDOC / FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil).
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. In: Ruy Lourenço Filho (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v. 4).
- MAGALHÃES, Justino Pereira. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. *Intelectuais e a história da educação em Portugal e Brasil*. *Cadernos de História da Educação*. v. 15, n. 1, p. 299–322, jan./abr. 2016.
- MONTOJOS, Francisco Belmont. *Ensino industrial*. Rio de Janeiro: MESP/Cbai, 1949. v. 5.
- MORSE, Richard. *O espelho de próspero: cultura e ideias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ROSLOW, Sidney; WEAVER, Gilbert. *Psicologia para professores do ensino industrial*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde–Cbai, 1949. (Biblioteca do Ensino Industrial). v. 4.
- SEVCENKO, Nicolau. *A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do rio*. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

Política de Formação Docente para as Artes Práticas:

a proposta do CETENE na década de 1970

Teacher training policy for practical arts:

CETENE's proposal in the 1970s

Política de formación docente para las artes prácticas:

la propuesta del CETENE en la década de 1970

 **JOILSON SILVA DE SOUSA***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

 **MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RESUMO: O escopo do texto é promover uma breve reflexão acerca das políticas educacionais voltadas para a Formação Docente, que ocorreram no Brasil no início década de 1970. A análise privilegiou as ações do Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE), que em convênio com universidades públicas, ofertou o curso de licenciatura de curta duração em Artes Práticas, para o exercício do magistério no ensino de primeiro grau, que passou a considerar as áreas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e de Educação para o Lar, no currículo escolar após a promulgação da Lei nº 5.692/1971.

Palavras-chave: Formação Docente. Política Educacional. Artes Práticas. CETENE.

* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Assu. *E-mail:* <joilsondesousa@hotmail.com>.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <mmarlupaiva3@gmail.com>.

ABSTRACT: The scope of the text is to promote a brief reflection on the educational policies aimed at the Teacher Training, which occurred in Brazil in the early 1970s. The analysis privileged the actions of the *Centro de Educação Técnica do Nordeste* (CETENE), which in partnership with public universities offered the short-term degree course in Practical Arts for the exercise of teaching in primary education that started to consider the areas of Industrial Arts, Commercial Techniques, Agricultural Techniques, and Education for the Home in the school curriculum after the promulgation of Law n 5.692 / 1971.

Keywords: Teacher Training. Educational Policy. Practical Arts. CETENE.

RESUMEN: El alcance del texto es promover una breve reflexión sobre las políticas educativas orientadas a la formación docente que se aplicaron en Brasil a principios de la década de 1970. El análisis privilegió las acciones del Centro de Educación Técnica del Nordeste (CETENE), que, en alianza con universidades públicas, ofreció el curso de licenciatura de corta duración en Artes Prácticas, para el ejercicio del magisterio en la educación primaria y liceo, que pasó a considerar las áreas de Artes Industriales, Técnicas Comerciales, Técnicas Agrícolas y Educación para el Hogar, en el currículo escolar tras la promulgación de la Ley nº 5.692 / 1971.

Palabras clave: Formación docente. Política educativa. Artes prácticas. CETENE.

Considerações iniciais

A produção de conhecimento sobre a Educação Profissional (EP), ainda que recente, tem crescido no Brasil nos últimos anos. Espaços como o grupo de trabalho 09 *Trabalho e Educação* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como programas de pós-graduação, eventos, publicações de livros, revistas sobre a EP e grupos de pesquisa que tratam da relação mundo-trabalho, vêm contribuindo no debate da EP, não apenas como uma modalidade de ensino, mas sobretudo, como campo de conhecimento histórico, social, político e científico (RAMOS, 2013; MEDEIROS NETA, 2016; CIAVATTA, 2016; 2019).

O presente estudo foi desenvolvido pela linha de pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI),

sob a supervisão do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte intitula: *Formação Docente para Educação Profissional: o jornal como objeto investigativo e fonte de pesquisa histórica (1968-1986)*, que analisou criticamente os discursos jornalísticos para a constituição de narrativas historiográficas sobre a Formação Docente do Ensino Técnico¹.

Finalizada a pesquisa supracitada, através de uma profunda revisão bibliográfica e hemerográfica, evidenciamos a existência de um centro especializado, criado no ano de 1967, denominado Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE), ligado a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), que por sua vez foi instituído via Decreto nº 616/1969 e fazia parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como um de seus objetivos a formação de professores para o Ensino Técnico.

Nosso objetivo é refletir sobre as políticas educacionais de Formação Docente para o Ensino Técnico e Profissional que ocorrem no Brasil durante parte do período que compreendeu a Ditadura Militar brasileira, em especial ações do CETENE considerando as dificuldades no processo de materialização dessas políticas.

A História da Profissão Docente no Brasil e, mais especificamente, a Educação Profissional no presente século, tem tido espaço de reflexão e análise. Desse modo, é possível apontar pelo menos três divergências que se ‘arrastam’ há, pelo menos, vinte anos dessa história: “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões; a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus diversos impactos sobre a qualidade do ensino” (KUENZER, 2013, p. 81).

Acácia Kuenzer (2008), relaciona a educação profissional com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, demonstrando que as mudanças que vêm ocorrendo neste campo desde o século XX, apresentam-se como espaço(s) importante(s) para o campo da educação profissional e que “recuperar a história da formação dos professores para a educação profissional é fundamental para entendermos onde estão seus dilemas” (KUENZER, 2008, p. 20).

Nesse movimento de reflexão, buscamos diálogo com as ideias de Antônio Nóvoa (1995), acerca da Profissionalização Docente como processo histórico de construção da docência, considerando as mudanças ocorridas em seu tempo e lugar de produção, relacionando-as à formação dos professores para o ensino técnico.

Apontando para a importância das questões relativas à escolha do tema de pesquisa, devemos considerar que o universo espacial deste estudo nos direciona a Região Nordeste como lugar de investigação, uma vez que os registros apontam que o CETENE atendia os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte, tendo neste último, sua sede institucional.

Utilizamos como marco temporal inicial a Reforma Universitária imposta pela Lei nº 5.540/1968, que provocou mudanças na formação de professores do ensino técnico e profissional, especialmente nas áreas denominadas de *Artes Práticas*, que compõem os

cursos: Técnico Agrícola, Industrial, Comercial e Educação para o Lar, até o ano de 1973, onde posteriormente é marcado por mudanças político-econômicas significativas no país.

Pelissari (2019) aponta que a partir de 1968, ao chamado *Milagre Econômico*, é atribuído sobretudo o desenvolvimento industrial iniciado no governo do ditador Costa e Silva (1967-1969), que incorporou “o aumento total de investimentos estrangeiros e o programa amplo de investimentos do Estado, aplicando os fundos de crédito de instituições internacionais” (PELISSARI, 2019, 73). No mesmo sentido, Alves (1987) aponta que o *desenvolvimentismo produtivista*, em voga no país, se baseava na ideia central de que para promover o desenvolvimento econômico nacional, eram necessários investimentos, em especial estrangeiros, para o acúmulo suficiente de capital e, conseqüentemente, promover sua ‘arrancada’ para o desenvolvimento. Para os seguidores dessa linha, as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), que ultrapassaram os dois dígitos, em um período que se estendeu até 1973 (ALVES, 1987, p. 146), seria a comprovação do sucesso da proposta desenvolvimentista produtivista.

Entretanto, o ano de 1974 é marcado por fatores importantes como “a crise internacional, a diminuição brusca do crescimento econômico e o recrudescimento da resistência popular à ditadura” (PELISSARI, 2019, p. 76), soma-se a isso, o início de governo do ditador Ernesto Geisel (1974-1979), onde se inicia o *Declínio da Ditadura* (GERMANO, 2011), marcado pela crise do *desenvolvimentismo produtivista* e alterações legais à Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971, onde tem início uma nova etapa para as políticas educacionais para a Educação Profissional (PELISSARI, 2019).

Para atender o ensino técnico e profissional, era necessário a formação de professores para esse campo específico. Para tanto, a formação de professores para esse campo do conhecimento era exigida através de “cursos apropriados’, ou então em ‘cursos especiais’ ou ‘cursos emergenciais’. Sua formação consistia principalmente em orientar aprendizes em cursos e treinamentos que pudessem dar conta do atendimento às necessidades específicas do mundo do trabalho” (CORDÃO & MORAES 2017, p. 157).

Refletir sobre essa formação denominada por vezes de *apropriada, especial* ou *emergencial*, é nossa finalidade investigativa. Sobretudo constituindo historicamente o que Damascena e Moura (2018) referem-se as ‘oscilações’ legislativas acerca da formação de professores para a educação profissional, onde as consideram como um “quadro de ações desarticuladas, fragmentadas e descontinuadas” (DAMASCENA & MOURA, 2018, p.181).

A Abordagem do conceito de profissionalização docente

Primeiramente é importante ressaltar que a profissionalização docente², sobretudo a que está voltada ao ensino técnico, está vinculada *estritamente às características da sua formação* (OLIVEIRA, 2006, p. 05). Destarte, corroboramos a ideia de que pode ser

compreendida “como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação” (MARCELO GARCIA, 2011, p. 19). A partir desse entendimento, nos remetemos ao CETENE e às políticas educacionais desenvolvidas como objeto investigativo. Mormente, seus planos para a formação docente do ensino técnico e profissional.

Com o objetivo de discutir as questões relativas à formação e à profissionalização dos professores da educação profissional, o estudo bibliográfico por nós desenvolvido nos levou ao conceito de profissionalização desenvolvido por Antônio Nóvoa (1995), na obra *Profissão Professor*, que trata do processo histórico de profissionalização do professor.

Segundo Nóvoa (1995), o processo histórico de profissionalização dos professores pode ser analisado através de um modelo de quatro etapas, a saber:

1. Exercem a atividade docente em tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de ‘profissionais do ensino’ e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (NÓVOA, 1995, p. 20).

Estas etapas não devem ser lidas numa ‘perspectiva sequencial rígida’ e muito embora o trabalho desenvolvido por Nóvoa (1995) tenha enfatizado os professores do primário e secundário e as formações do magistério em Portugal, elegemos esse conceito de Profissionalização como forma de analisar as etapas historicamente situadas do momento do “estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente” e da “criação de instituições específicas para a formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Compreendemos que as políticas educacionais de formação dos professores do ensino técnico, perpassam etapas do processo de profissionalização docente, como o ‘estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente’, tendo na Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e no Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que trata dos exames de suficiência, esse suporte legal. As mesmas incluem ainda a criação de *instituições específicas para a formação de professores*, como o CETENE, apontado por CUNHA (2005) como um dos centros especializados em cursos de didática do ensino industrial, criado por iniciativa da Diretoria de Ensino Industrial localizados em diversos pontos do país junto ao Decreto-lei nº 655, de 27 de junho de 1969, que autorizou os cursos de Formação de Professores.

Essas políticas constituem situações historicamente situadas e formam um repertório legal que, somados à Reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, marcam o ensino técnico e, em especial, a formação dos professores como um percurso cheio de normas transitórias, conflitos e lutas, hesitações, avanços e recuos, fatores que se relacionam aos vários atores envolvidos.

Política educacional de formação técnica e profissional docente

As políticas educacionais de 1964 a 1974, tem como característica duas perspectivas, “não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais, inclusive no campo da educação” (GERMANO, 2011, p. 101). A política educacional é apontada por Cunha (1983, p. 439) como sendo “o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo [Estado] e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não)” (*apud* GERMANO, 2011, p. 101).

Todos os níveis de ensino receberam ações a partir de 1964, pois com os acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), encontraram terreno fértil para semear suas ideias de modernização (GERMANO, 2011). No tocante ao ensino superior especificamente, no pós-1964 foi criado um grupo de trabalho “que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O Relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade” (GERMANO, 2011, p. 123).

Considerando os aspectos políticos e econômicos citados anteriormente, entendemos que a educação passou a ser pauta de defesa para o desenvolvimento nacional, desse modo, esta deveria estar voltada para o mercado de trabalho, segundo os fundamentos da concepção tecnicista de ensino (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Nessa direção os acordos promovidos entre o MEC e a USAID, caminharam entre influências e perspectivas: de elaboração de políticas para a formação profissional, financiamento da agência norte-americana e vinda de consultores, para promover a construção de uma rede de escolas voltadas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Para uma melhor compressão do contexto, apontamos o conjunto legislativo que compôs parte da política educacional, influenciando a Formação de Professores do Ensino Técnico: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 a respeito da Reforma Universitária; o Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que trata dos exames de suficiência; o Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969 que criou o CENAFOR ligado ao CETENE; o Decreto-lei nº 655, de 27 de junho de 1969, que estabeleceu normas transitórias para execução da reforma universitária, onde autorizou os cursos de Formação de Professores e

a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que alterou em parte a LDB de 1961, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Conforme aponta Lucília Machado (2013), a reforma universitária aumentou o nível de exigência da formação de professores em seu Art. 30 onde os professores do “ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior” (MACHADO, 2013, p. 352).

O Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que ao instituir normas complementares à reforma universitária, determinou em seu Artigo 16, que “enquanto não houvesse número bastante de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exames de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE³” (MACHADO, 2013, p. 352). Essa ‘saída’ de caráter emergencial dava aos professores especialistas do ensino primário e do ensino médio técnico, que estavam em exercício desde a publicação da reforma universitária, um prazo máximo de cinco anos para regularizarem sua situação de não terem formação em nível superior.

O CENAFOR⁴, que por sua vez era vinculado ao Departamento de Ensino Médio do MEC, tinha, “a responsabilidade de coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica” (MACHADO, 2013, p. 353). Assim, foram ligados ao CENAFOR centros em diversos estados da federação: Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), Centro de Educação Técnica de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEB), Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET/UTRAMIG), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETERGS), e ainda o Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) (CUNHA, 2005).

Devido às determinações legais e a urgência de formações (situação real) o Decreto-lei nº 655, de 27 de junho de 1969, estabeleceu normas transitórias para execução da reforma universitária, que autorizou os cursos de Formação de Professores para o ensino técnico em nível superior para as áreas de Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que alterou parte a LDB Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, “instituiu a profissionalização compulsória no ensino médio” (MACHADO, 2013, p. 355).

Concernente ao ensino de 1º grau, este “era constituído pelos Ensinos Primário e Ginásial (1º Ciclo) tendo duração de oito anos, para as idades de 7 e 14 anos, tendo as perspectivas de: formação geral, sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (CAIRES & OLIVEIRA, 2016, p. 79-80).

Machado (2013, p. 354)⁵ faz o levantamento de uma série de Pareceres e Planos adicionais do CFE, Portarias Ministeriais e Portarias do próprio MEC que durante a década de 1970, são apontados pela autora como regulamentações que “buscavam dar unidade, sobretudo, às ações dos diversos centros regionais e da própria CENAFOR e criaram uma cultura”.

Procedimentos realizados na pesquisa

Nesse momento do texto, reafirmamos a questão central deste estudo: Quais atividades pedagógicas o MEC e demais órgãos desenvolveram para formar professores do Ensino Técnico no início da década de 1970? Buscando responder a essa questão, nos alinhamos à proposta metodológica de Minayo (2015). Destarte, o presente estudo compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica apresentada na seção anterior, pode ser definida como sendo a que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2013, p. 76). O que nos fez ter uma compreensão conjuntural político-econômica do período da Ditadura Militar no Brasil e dos dispositivos legais acerca da Formação Docente para o ensino técnico.

O diálogo teórico apresentado buscou relação com a legislação educacional da época que, segundo Cellard, é documento “insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (CELLARD, 2008, p. 295).

Finalmente, a análise minuciosa de elementos ainda não explorados em fontes documentais é algo intrínseco ao historiador, o que nos aproximou das ideias do historiador José D’Assunção Barros (2019), ao considerar o uso dos jornais como fontes históricas importantes e que estão presentes na vida moderna.

Os jornais são um meio de comunicação que trata de uma informação transmitida “que se mescla com a elaboração de um discurso, com a comunicação de valores, ideias, com os projetos de agir sobre a sociedade, com a necessidade de interagir com fatores políticos e econômicos” (BARROS, 2019, p. 183).

Desse modo, a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital do Brasil foi fonte primária de pesquisa, sobretudo as publicações do jornal *Diário de Natal*, uma vez que a cidade de Natal foi sede do CETENE desde sua criação em 1967, conforme os escritos de Luiz Antônio Cunha (2005) e o Relatório de Política Social e de Política Setorial do IPEA, coordenado por Tereza Cristina Kirschner (1993) e encerramento das atividades em 1982, conforme os acervos do próprio Jornal Diário de Natal.

Desse modo, acessamos a plataforma da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital do Brasil, com o propósito de investigar, através do uso dos filtros disponíveis na própria plataforma, os discursos jornalísticos sobre a formação docente do ensino técnico e profissional que fizesse menção ao CETENE, dessa forma, utilizamos como descritor de busca a palavra *CETENE*, para posteriormente serem analisados os materiais encontrados. A Catalogação foi realizada da seguinte forma sequencial:

Tabela 1 - Catalogação dos registros da hemeroteca digital

1. Diário de Natal_19.10.1968_Ed.08280OC(1)_Oc.2_p.4
Número da sequência do arquivo
Nome do Jornal
Data de circulação
Edição de registro na Hemeroteca
Ocorrência (sequência do descritor)
Página do Jornal

Fonte: Elaborado pelo autor.

A busca foi iniciada no final do mês de abril de 2020, pelos anos de 1968 e 1969 (final da década de 1960) com o descritor CETENE no jornal Diário de Natal. Encontramos 27 (vinte e sete) ocorrências, assim denominado pelo sistema para as vezes que o descritor aparece no jornal selecionado. Nosso registro se deu por meio de capturas de tela das matérias, que foram posteriormente arquivadas na base de dados de nosso microcomputador.

Entre os meses de maio e junho, foi realizada a catalogação do acervo da primeira metade da década de 1970, onde tomamos ciência que para toda a década, um total de 508 (quinhentos e oito) ocorrências foram encontradas. Deste montante, foram catalogados e arquivados os anos de 1970 (31 ocorrências), 1971 (19 ocorrências), 1972 (84 ocorrências) e 1973 (60 ocorrências). Portanto, um total de 194 ocorrências (menções ao CETENE) catalogadas, através do acesso à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Apresentaremos na secção seguinte os dados obtidos no Jornal Diário de Natal.

Proposta de formação docente do CETENE narrada pelos jornais

Apresentamos na secção anterior a importância da reforma universitária, sobretudo em seu artigo 30, que trouxe a exigência de formação em nível superior para professores de disciplinas gerais e técnicas (BRASIL, 1968; MACHADO, 2013).

A influência dos acordos MEC e USAID foi percebida na análise da fonte hemerográfica que traz no jornal *Diário de Natal* o seguinte título: *USAID ajuda CETENE*, em dezembro de 1969, com as seguintes informações:

A USAID pretende prestar ajuda financeira ao projeto de formação de professores para o ensino técnico no Nordeste e poderá financiar com 400 mil cruzeiros novos vários projetos atualmente em estudos para apresentação e discussão entre o Cetene - Sudene e a Diretoria do Ensino Industrial do MEC. Depois de elaborados os projetos prevêem a participação da DEI/MEC, CETENE, USAID, CONTAP e SUDENE,

visando a realização de encontros, seminários do ensino industrial, encontro de secretários de educação do Nordeste, aquisição de equipamentos de eletrônica, cursos de licenciatura de eletrônica eletrotécnica, cursos de instrutores de aprendizagem industrial, cursos de preparação pedagógica para exames de suficiência, concursos de monografias para alunos das escolas técnicas, concursos para professores do ensino técnico e encontro de representantes estaduais do CETENE no período de 1970/72 (DIÁRIO DE NATAL, 1969, p. 2).

Nesse sentido, podemos compreender a extensão das ações dos acordos entre o MEC, representado pela Diretoria de Ensino Industrial, o CETENE, que tinha atuação em estados do Nordeste brasileiro, e demais órgãos governamentais. Outro fator relevante são as intencionalidades no ano de 1969, com vistas para formação pedagógica, equipamentos e demais ações relacionadas a educação técnica.

Conforme nossas análises, o ano de 1970 tem destaque no que concerne as ações do CETENE, apontadas em 27 de fevereiro de 1970, pelo Jornal Diário de Natal. Como título: *MEC aprovou plano da CETENE para 70*, o texto jornalístico segue com uma narrativa de movimento de reuniões com vistas a alinhamentos de implantação de cursos de formação de professores. Vejamos,

o Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Industrial, acaba de aprovar o Plano Operativo para 1970 do Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) constituído de vários projetos a serem implantados no corrente ano na área do Nordeste brasileiro.[...]. Em Natal o prof. Arnóbio Fernandes, diretor substituto do CETENE, reunia-se com a professora Eurides Brito da Silva, diretora de Ensino Secundário, para apresentação de um projeto que consiste em implantar no Nordeste três núcleos de preparação de docentes dos ginásios polivalentes para as áreas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar (DIÁRIO DE NATAL, 1970, p. 4).

Podemos perceber que as intencionalidades são a capacitação para as áreas técnicas dos três setores produtivos: agrícola, industrial e comercial com destaque na promoção da área identificada como Educação para o Lar. Este último reunia um conjunto de este-reótipos, acerca da “produção doméstica, de ensinar meninas – às vezes meninos, que não levavam isso a sério – a preparar alimentos e roupas, a conservar a casa, a fazer orçamentos domésticos, tudo dentro do mais cândido quadro conservador ‘daquilo que se chama lar’” (CUNHA, 2005, p. 173).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus através da lei nº 5.692/1971, trouxe ações estratégicas na cidade de Natal, sede do CETENE. Com o título: *Educação Promove “Semana de Estudo” para Atualização do Ensino: Reforma*, o Diário de Natal noticiou em 13 de setembro de 1971:

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado e o Centro de Educação Técnica do Nordeste – CETENE, realizarão em Natal e no interior Semanas de estudos sobre ‘Atualização do Ensino’, com o objetivo de familiarizar os participantes no manuseio da Lei que fixa diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, levando-os, ainda, a sua interpretação e aplicação.

O conteúdo programático da 1ª Semana de Estudo já foi elaborado e ficou distribuído da seguinte maneira: Princípios Gerais da Lei; Objetivos, Currículo e Estrutura Escolar; Ensino Supletivo; Professores e Especialistas; e Implantação (planejamento financeiro) (DIÁRIO DE NATAL, 1971, p. 2).

Destacamos que os professores que lecionam as disciplinas gerais e os professores especialistas que ministram disciplinas de formação técnica e profissional foram contemplados. Segundo Cunha (2005), a *nova lei do ensino* previa inovações, dentre as quais destacam-se a fusão do ensino primário e médio em seu 1º ciclo, passando a se chamar de ensino fundamental ou de 1º grau e o 2º grau que corresponde ao 2º ciclo do ensino médio, e o fato do ensino de 1º grau ter em suas quatro primeiras séries um currículo voltado as disciplinas de conteúdo geral e as quatro últimas, com disciplinas chamadas de *vocacionais*, afim de sondar as aptidões dos alunos e iniciação para o trabalho.

O Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 339/1972, atribuiu à iniciação profissional alguns objetivos dos quais destacamos: “servir de matéria auxiliar, na medida em que o conteúdo das artes práticas e das matérias que podem concorrer para a iniciação para o trabalho se integrasse às demais matérias do currículo em áreas de estudo” (CUNHA, 2005, p. 175). Durante todo o ano de 1972, o CETENE articulou ações de parcerias com as secretarias de ensino e universidades para a promoção de um curso a nível universitário (licenciatura) para professores do nível técnico. Com o título: *Artes Práticas é curso do CETENE*, o Diário de Natal publicou em 04 de dezembro de 1972:

O Centro de Educação Técnica do Nordeste assinou convênio com a Universidade Regional do Rio Grande do Norte, com o objetivo de promover um curso de licenciatura de curta duração em Artes Práticas destinado a candidatos de todo o interior que desejam se dedicar ao magistério do primeiro grau. [...] A disciplina Artes Práticas – subdividida em Técnicas Agrícolas, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar – foi introduzida no currículo do ensino do primeiro grau pela Lei 5.692, daí o interesse do CETENE em promover cursos de nível superior destinado à formação de professores (DIÁRIO DE NATAL, 1972, p. 9).

Para os alunos do ensino de 1º grau, as Artes Práticas atuariam, em síntese, de duas formas: no desenvolvimento de aptidões para o mercado de trabalho e no alinhamento ao ensino de 2º grau já com uma opção definida de estudos técnicos a cursar. Com o título: *CETENE realiza cursos de licenciatura curta*, o Diário de Natal publicou em 02 de fevereiro de 1973:

O Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) vai realizar, ainda no primeiro semestre, em convênio com as Universidades Federal e Regional do Rio Grande do Norte, dois cursos de licenciatura de curta duração em Artes Práticas destinados à formação de professores do primeiro grau.

Os cursos realizar-se-ão simultaneamente em Natal, para candidatos da capital, e em Mossoró para candidatos do interior do Rio Grande do Norte, da Paraíba, do Ceará e do Piauí, estados que integram a área do CETENE (DIÁRIO DE NATAL, 1973, p. 6).

Mesmo Cunha (2005) apontando que a iniciação para o trabalho na segunda etapa do ensino de 1º grau não garantia certificado profissionalizante e gradualmente foi deixando de ser oferecido ou até mesmo nem chegando a efetivamente compor o currículo escolar, fica claro tanto a atuação do CETENE como o incremento de suas parcerias com universidades públicas na Formação Docente para o ensino técnico e profissional.

Considerações Finais

O principal objetivo deste estudo foi brevemente refletir acerca das políticas educacionais voltadas para a *Formação Técnica e Profissional Docente* pelo CETENE, após as mudanças legislativas, em especial a reforma universitária, lei nº 5.540/1968 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus lei nº 5.692/1971, o que compreende o início da década de 1970 do século XX.

Podemos constatar que, a partir dos anos de 1969, o MEC dá início em escala nacional a institucionalização da Fundação CENAFOR, que se ramificou em vários Centros Técnicos de Formação Profissional no país. Coube ao estado do Rio Grande do Norte ser sede do CETENE, com abrangência em outros cinco estados nordestinos.

Os recortes dos jornais investigados apontam que o MEC, preocupado com a recém aprovada reforma universitária ocorrida em 1968 e demais normas complementares e transitórias para o seu estabelecimento, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus, passou a considerar a Formação Docente de portadores de curso técnico de nível médio, e também de diplomados em curso superior sem formação pedagógica um assunto de caráter emergencial.

Em síntese, corroboramos Oliveira, que a formação de professores do ensino técnico no Brasil foi tratada ao longo do tempo como algo “especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de um marco regulatório e que, através de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais”. Desse modo, nos faz perceber a falta de uma política de formação que segundo a autora, pode estar relacionado ao “não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área” (OLIVEIRA, 2006, p. 04).

Entendemos que a criação dos Centros Especializados de Formação de Professores não só esteve condicionada aos elementos constitutivos das políticas educacionais da Ditadura Militar, como foram frutos das urgências legais, frente ao processo nacionalista e desenvolvimentista.

Vale destacar que, até o ano de 1973, o CETENE não só planejou, como iniciou ações formativas de professores das Artes Práticas para atuarem no ensino de 1º grau que compreendia a iniciação para o trabalho. Logo, finalizamos afirmando que continuamos a concordar com Kuenzer (2008) quando diz que a história da formação dos professores da educação profissional precisa ser compreendida para compreender seus desafios e dilemas.

Recebido em 25/01/2021 e Aprovado em 26/02/2021

Notas

- 1 Pesquisa fomentada pela PROPI/IFRN durante o ano de 2020, que aconteceu de modo virtual através da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional devido as impossibilidades causadas pela Pandemia da COVID-19.
- 2 O termo profissionalização é polissêmico, o que revela sua complexidade. Logo, não é nossa intenção discutir a produção intelectual sobre o termo, mas, apontar nossa opção teórico-conceitual relacionada ao tempo e espaço nos quais se encontram as dificuldades e perspectivas para a formação dos professores do ensino técnico.
- 3 Conselho Federal de Educação.
- 4 O CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo, tem sua origem em 1964 com a denominação de CETESP – Centro de Educação Técnica de São Paulo.
- 5 Parecer CFE nº 214/1970, Portaria Ministerial n. 339/1970 – Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial e a criação dos cursos emergenciais Esquema I e II. Parecer CFE nº 74/1970, regulamentou as cargas horárias para os cursos de formação de professores para a educação profissional. Parecer CFE, nº 111/1971, aprovou um plano unificador que tratava de maneira geral a Formação de Professores para as disciplinas especializadas no ensino médio. Portaria nº 432/1971, fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de disciplinas especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II).

Referências

- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ARTES práticas é curso do CETENE. *Diário de Natal*. Diários Associados. Natal, ed. 09525(1). 04 dez. 1972, p. 9. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=cetene&pagfis=8125. Acesso em: 13 jul. 2020.
- BARROS, José. D' Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.html. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 616, de 9 de junho de 1969*. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRASIL. *Decreto de Lei nº 655, de 27 de junho de 1969*. Estabelece normas transitórias para execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-655-27-junho-1969-374395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. *Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972 do CFE*. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. In: AGUIAR, José Márcio (org.). CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975. v.1.

CAIRES, Vanessa. Guerra.; OLIVEIRA, Maria. Auxiliadora. Monteiro. *Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CETENE realiza cursos de licenciatura curta. *Diário de Natal*. Diários Associados. Natal, ed. 09572(1). 02 fev. 1973, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=cetene&pagfis=8736. Acesso em: 13 jul. 2020.

ClAVATTA, Maria. A Produção do Conhecimento sobre a Configuração do Campo da Educação Profissional e Tecnológica. *Holos*, Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2016, ano 32, v. 6, p. 33-49. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013/1567>. Acesso em: 27 maio. 2020.

ClAVATTA, Maria. Como se escreve a História da Educação Profissional: caminhos para a historiografia In: ClAVATTA, Maria et al. *A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional*. Uberlândia: Navegando Publicações. 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido.; MORAES, Francisco de. *Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CUNHA, Luiz. Antônio. *O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA. Luiz. Antônio. A Política Educacional e a Formação da força de trabalho industrial na era Vargas. In: SEMINÁRIO DO CENTRO PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC-FGV). Rio de Janeiro, 1980, Brasília. *A Revolução de 30: coletânea de textos...* Editora Universidade de Brasília, 1983.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante. Henrique. Formação de Professores para a Educação Profissional: sobre políticas e perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 178-199, out./dez. 2018.

EDUCAÇÃO promove “semana de estudo” para atualização do ensino: reforma. *Diário de Natal*. Diários Associados. Natal, ed. 09262(1). 13 set. 1971, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=cetene&pagfis=4126. Acesso em: 13 jul. 2020.

GARCIA, Carlos. Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora, 2011.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios*. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Dilemas da Formação de Professores para o Ensino Médio no Século XXI. In: AZZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- KUENZER, Acácia Zeneida.; FRANCO, Maria Ciavatta.; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: INEP. Coleção Educação Superior em Debate v. 8. 2008.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). *Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- MEC aprovou plano da CETENE para 70. *Diário de Natal*. Diários Associados. Natal, ed. 08843(1). 27 fev. 1970, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_02&Pesq=cetene&pagfis=348. Acesso em: 13 jul. 2020.
- MEDEIROS NETA, Olívia Morais. A Configuração do Campo da Educação Profissional no Brasil. *Holos*, Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016, ano 32, v. 6, p. 50-55. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 27 maio. 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- NÓVOA, António Sampaio da. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico*. Educação. Tecnologia., Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez. 2006.
- PELLISSARI, Lucas Barbosa. *Educação Profissional e Neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições*. Jundiaí: Paco, 2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e Educação: Implicações para a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). *Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.
- USAID ajuda CETENE. *Diário de Natal*. Diários Associados. Natal, ed. 08370B(1). 10 dez. 1969, p.2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_01&Pesq=CETENE&pagfis=26816. Acesso em: 26 maio. 2020.

Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho

Teacher professionalization, internationalization of education, and the challenges of the world of work

La profesionalización docente, internacionalización de la educación y los desafíos del mundo del trabajo

 SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA *

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 EMERSON FREIRE**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 DARLAN MARCELO DELGADO***

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

RESUMO: A formação docente tem sido submetida a reformas visando a superação de seus limites quanto à relação entre teoria e prática profissional. O presente artigo apresenta a temática a partir da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, considerando os argumentos sobre profissionalização, mundo do trabalho, produção de conhecimento e experiências internacionais de formação docente. Destaca-se que esse processo não está dissociado

* Mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordena o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS-Fatec Jundiaí) e o Grupo de Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. *E-mail:* <suelissbatista@uol.com.br>.

** Mestre em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e em Filosofia pela Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne. Atualmente é professor e pesquisador no Mestrado em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e na Fatec Jundiaí, onde coordena o Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). *E-mail:* <freire.emerson@uol.com.br>.

*** Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Atualmente é Professor de Nível Superior, em Regime de Dedicção Exclusiva, no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Formação Ético-Política (UFSCar) e está vinculado ao Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (Unicamp). *E-mail:* <darlan.delgado@fatec.sp.gov.br>.

da profissionalização dos discentes, mesmo em contextos não específicos de educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho docente. Política educacional. Internacionalização da educação. Educação e trabalho.

ABSTRACT: Teacher education has undergone reforms aimed at overcoming its limits regarding the relationship between theory and professional practice. This article presents the theme from the *Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica*, considering the arguments on professionalization, world of work, production of knowledge, and international experiences of teacher education. It is worth noting that this process is not dissociated from the professionalization of students, even in non-specific contexts of professional and technological education.

Keywords: Teacher Training. Teaching Work. Educational Policy. Internationalization of education. Education and work.

RESUMEN: La formación docente ha sufrido reformas, con el objetivo de superar sus límites en la relación entre teoría y práctica profesional. Este artículo presenta el tema de la Base Común Nacional para la Formación de Docentes de Educación Básica, considerando los argumentos sobre profesionalización, mundo del trabajo, producción de conocimiento y experiencias internacionales de formación docente. Es de destacar que este proceso no se disocia de la profesionalización de los estudiantes, incluso en contextos no específicos de formación profesional y tecnológica.

Palabras clave: Formación docente. Trabajo docente. Política educativa. Internacionalización de la educación. Educación y trabajo.

Introdução

Presentes na agenda da avaliação das instituições escolares e dos programas educacionais, a formação e o trabalho docente têm recebido críticas e sido submetidos a reformas para que sejam superados os seus limites quanto à relação entre teoria e prática profissional. Tardif e Lessard (2005), buscando construir

uma teoria do trabalho docente, definem *profissão* como a atividade relacionada a um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar, ainda que parcialmente, o seu próprio campo de trabalho, o acesso a ele através de uma formação superior, e que ainda “possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (p. 27).

Autores centrais como Nóvoa (1995, 2017), Tardif (2002) e Schön (1995) nos estudos sobre formação e trabalho docente, enfatizam o cotidiano e a cultura escolar no centro de suas reflexões, tendo o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento e de ação do educador enquanto sujeito histórico e reflexivo. É no cotidiano escolar que ocorrem as práticas e que narrativas surgem, gerando espaços de conhecimento e reflexão, se tornando elas mesmas estratégias de formação, de intervenção e de investigação na educação em geral e também na educação profissional e tecnológica (RIBEIRO, 2017). Ao mesmo tempo, as políticas e as reformas educacionais já não podem ser colocadas apenas como nacionais, regionais e locais, sendo possível acompanhar a construção de diretrizes curriculares nacionais que articulam as políticas educacionais nacionais às reformas internacionais perante a progressiva desprofissionalização docente (AKKARI, 2011; CIAVATTA e RAMOS, 2012; NÓVOA, 2017).

O que compreender como profissão e profissionalização docente que pressuporia, segundo Tardif e Lessard (2005), um certo grau de autonomia desses profissionais, seja na sua organização coletiva, seja em sua formação e atuação profissional? Os profissionais professores têm conseguido controlar, ainda que parcialmente, seu próprio campo de trabalho? Alcançaram uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização? Essas questões norteiam a presente investigação.

As discussões específicas relacionadas à elaboração teórica em torno da formação e do trabalho docente têm se desenvolvido na perspectiva de adequar essa formação e esse trabalho como integrados em uma nova ordem socioeconômica com, também, novos impactos na relação trabalho e formação profissional e as pertinentes consequências no *perfil do mercado de trabalho* (KON, 2016). O trabalho interativo na educação surge nessas discussões como um braço importante para uma sociedade cognitiva e de serviços (TARDIF, LESSARD, 2005). É importante que essa perspectiva seja problematizada, buscando nela os limites quanto à dimensão política e epistemológica da formação e da atuação docentes que se vê subsumida a uma perspectiva gerencial da educação (RODRIGUES, 2018; DARDOT e LAVAL, 2016). Uma sociedade cognitiva e de serviços precisa também ser contraposta ao desenvolvimento tecnocientífico propulsor de novas formas de produção e de controle do trabalho que abre caminhos para uma maior valorização de ocupações tecnogerenciais. Harvey (1992) identifica nesse cenário em que se articulam novas tecnologias de controle e ampliação do setor de serviços, o aumento das desigualdades de renda e o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho sobre uma subclasse mal remunerada e totalmente sem poder.

Se por um lado os reconhecidos limites da globalização têm mostrado a possibilidade e a necessidade de caminhos alternativos, regionais, setorializados e institucionais, há uma homogeneização nas reformas educacionais que reflete os sistemas de ideias prevalentes em escala global (CASASSUS, 2001; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2009).

Albino e Silva (2019) analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Docente), consideram que esses documentos estão muito centrados em diretrizes internacionais por um lado e, por outro, foram construídos sem a devida participação da comunidade acadêmica, destacando a necessária articulação entre o que se entende por formação docente com a formação discente, ou seja, como dialogam as duas bases nacionais curriculares em tela? Que professor se deseja formar para atender a formação de que aluno? Entendemos que parte das respostas a serem dadas a essas questões passam pela análise sobre a profissionalização como ideia norteadora não só da formação docente, mas também da formação discente em contextos de educação profissional e tecnológica e da educação básica propedêutica. O *corpus* documental sobre o qual essa investigação se debruça foi selecionado por trazer indícios importantes para encaminhar respostas a essas questões.

O presente artigo apresenta e coloca em discussão a temática da formação docente no contexto das reformas educacionais, sobretudo no que concerne à Reforma do Ensino Médio de 2017, à BNCC de 2018, à BNC-Formação Docente, à reforma do ensino médio no Estado de São Paulo publicada em agosto de 2020 e às novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica publicada em janeiro de 2021. Esse estudo se insere entre aqueles que entendem esses documentos como integrantes de um conjunto sistêmico de reformas educacionais correspondentes a uma mesma lógica discursiva em que normativas, ações e justificativas se constroem e se retroalimentam (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020; RODRIGUES, 2018; LAVAL, 2004).

Na primeira seção do estudo, aborda-se a perspectiva da internacionalização da educação nas políticas educacionais e, por conseguinte, na formação docente para uma escolarização, que se vê progressivamente atrelada à profissionalização para um mercado de trabalho globalizado e internacionalizado. A construção de consensos discursivos é um dos mecanismos para validar e propagar a universalidade de pressupostos educacionais que pautam as antigas e novas reformas educacionais em diferentes contextos temporais e geográficos. A despeito do alcance limitado das reformas educacionais, essas se renovam a partir de estudos de consultores e especialistas vinculados às agências multilaterais e organizações não governamentais em que essas reformas são engendradas.

Na segunda seção abordamos especificamente o que compreendemos como espírito da profissionalização nas reformas educacionais em curso, algo que diz respeito à formação docente e também à formação discente, à educação profissional e tecnológica e à toda

modalidade educativa reformulada para atender ao setor produtivo, especialmente o de serviços. Nessa última seção apresentamos e discutimos aspectos da ampliação da profissionalização mesmo no contexto da educação básica e que implicações isso traz para a formação e o trabalho docente.

Internacionalização das políticas educacionais e a formação docente: a construção de um consenso discursivo

Em 2019 foi lançado o terceiro livro de uma série que fornece amplo panorama brasileiro sobre a docência: *Formação, trabalho e profissionalização nas duas primeiras décadas do século XXI*. A obra foi produzida a partir do projeto *Cenários da formação do professor no Brasil e seus desafios*, apoiado pela Unesco em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Nessa obra, Gatti *et al.* (2019) fornecem os elementos que serão fundamentais na elaboração da BNC-Formação Docente publicada no mesmo ano (MEC, 2019). Estudos como esse, que trazem diagnósticos e também prognósticos, são produzidos pela Unesco em parceria com instituições de pesquisa dos Estados-membro, visando a construção de instrumentos normativos. Nesse caso, pesquisas capitaneadas por Gatti e Barreto (2009) e Gatti *et al.* (2009, 2019) deram suporte para a formulação e implementação das políticas nacionais direcionadas à formação docente. Em 2009 se tratava de apontar impasses e desafios. Em 2019, após a reforma do ensino médio e da BNCC instauradas, a pauta passava a ser os novos cenários de formação.

Os estudos feitos por Gatti *et al.* (2009, 2019) se referem a investigações anteriores que diagnosticaram situações não muito distintas das contemporâneas, justificando-se, assim, outras reformas. Analisando o contexto latino-americano no qual o Brasil se insere, o estudo de Gatti *et al.* (2019) menciona outros estudos como o de Giz (2017), em que se diagnostica um quadro alarmante: planejamentos inadequados, restrições financeiras, ausência de formação bem orientada, professores com baixa qualificação, distribuição desigual de docentes, carreiras sem estímulo, entre outros fatores.

Assim, em Gatti *et al.* (2019, p. 96) anuncia-se o que se apresenta como solução para esse quadro tão pouco alterado: “Políticas mais bem dirigidas e com implementação monitorada” para ajudar a alterar o quadro vigente. “Estas políticas têm urgência”, afirma o estudo/documento, proclamando diretamente o que está sendo preparado no seio das reformas em curso a partir de 2017.

Aplica-se a esse esforço, em âmbito nacional e internacional para a formação docente, a reflexão que Nóvoa (2007) faz, também citado e examinado no texto de Gatti *et al.* (2019), quanto à construção de um consenso discursivo coerente e homogeneizador sobre o que se deve fazer, mas que traz, ao mesmo tempo, a percepção de que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

A construção do consenso nas políticas educacionais pode ser lida como resultado de uma experiência ampliada de Estado que passa a congregiar aparelhos privados, coletivos de pesquisadores e de especialistas nacionais e internacionais na produção de modelos de sociabilidade e de conhecimento, de critérios em torno da qualidade da oferta educativa, bem como a proliferação de conteúdos, habilidades e valores associados a tais modelos e critérios.

Os pareceres que antecederam a formulação final da BNC-Formação docente citam estudos provenientes dessa experiência ampliada de Estado (CNE, 2019). Um exemplo é a referência à publicação de Gatti *et al.* (2009) intitulada *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Esse estudo foi realizado sob a égide da Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas com patrocínio da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA. Nesse estudo se aponta para a precariedade da formação inicial do professor no Brasil tendo em vista as lacunas dos currículos relativos a essa formação que não se voltariam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, não observariam a relação efetiva entre teoria e prática, não teriam diretrizes curriculares claras e objetivas, estando os cursos de Pedagogia sem o aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, entre outros fatores que dão suporte para o que Nóvoa (2017) considera como crítica ao papel exercido pelas universidades na formação docente.

Não é difícil entender como foi possível na formulação da BNC-Formação docente ressaltar que essas diretrizes resultam de um consenso. Para dar conta do descompasso entre o consenso discursivo e a não realização de suas intenções declaradas, como considerou Nóvoa (2007), aplica-se o gerencialismo e a responsabilização da comunidade escolar como parte do que se vem considerar como profissionalização docente (RODRIGUES, 2018). O gerencialismo e a responsabilização da comunidade escolar estão ligadas necessariamente ao manejo dos afetos como modo de regulamentação, como pôde descrever Harvey (1992) ao mencionar a importância do papel exercido pelo controle do trabalho envolvendo elementos que têm de ser organizados no local de trabalho e na sociedade como um todo, sendo uma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação. De modo análogo, Gerwitz e Ball (2011) discutem os impactos da adoção dos princípios de mercado para a gestão educacional pública no Reino Unido, examinando e indicando as mudanças culturais, de valores e das próprias práticas de gestão escolar após as reformas conduzidas no contexto discutido por Harvey (1992).

A influência das agências multilaterais sobre as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 foi bastante significativa em sua concepção, operacionalização e financiamento, tendo protagonismo, neste último aspecto, o Banco Mundial (SILVA, M., 2002). Segundo Mota Jr. e Maués (2014), se trata mais do que influência por conta do fluxo intenso de quadros de intelectuais e gestores responsáveis pela educação brasileira em órgãos como o Banco Mundial e outras agências multilaterais. A partir dos anos 1990 esse fluxo se tornou um dos fatores cruciais no alinhamento estratégico entre os ministérios

da educação de diferentes países e o Banco Mundial. Aqui defendemos mais a ideia de regulação que de influência. O conhecimento especializado de consultores das agências multilaterais tem exercido papel fundamental nas reformas educacionais nacionais sem que esse tipo de ação cultural e política tenha sido ainda devidamente analisada enquanto construção de uma regulação transnacional (TORRES, 2005).

A internacionalização da educação não é meramente um adendo às políticas educacionais que se avalia simplesmente pelo fluxo de docentes e discentes ou pelos parâmetros para que as instituições educacionais sejam consideradas internacionalizadas. A educação em diferentes contextos internacionais tem passado por mudanças significativas nos discursos que se apresentam como justificativas para as práticas de planejamento e de elaboração de políticas educacionais num contexto de globalização e de neoliberalismo. A gestão e a avaliação educacional são colocadas como o coração da formulação e da implementação dessas políticas. A isso Laval (2004) dá o nome de gerenciamento que traça os contornos do que será chamado de qualidade da educação.

A educação passa a ser considerada um caminho fundamental para a modernidade e para a globalização sem que esses conceitos norteadores sejam problematizados. A gestão e a avaliação educacionais foram consideradas a partir dos anos 1990 os instrumentos essenciais para que a educação e as sociedades latino-americanas passassem de um estágio de desenvolvimento a outro. Os ministros de educação dos países dessa região, em diálogo com as agências multilaterais, construíram orientações para as políticas educacionais frente aos desafios do financiamento nacional e, sobretudo, internacional, com ênfase na gestão educacional e nas construções curriculares (CASASSUS, 2001).

Colocar a educação no centro das estratégias de desenvolvimento implicou, no contexto do neoliberalismo, num crescente financiamento externo da educação e a ampliação de parceiros. O desenvolvimento educacional, a partir de uma mudança na gestão, levou à busca de novas regulamentações no sentido de aproximar da gestão pública novos atores com alianças estratégicas e iniciativas de descentralização nos sistemas educativos. Laval (2004) assim descreve a construção desse caminho para a noção de qualidade na educação:

se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no 'caminho da qualidade' (p. 188).

A questão da qualidade da educação ficou na ampliação das avaliações de desempenho e na implementação de programas afirmativos para universalização da escolarização (CASASSUS, 2001).

Esse quadro bastante abrangente só pode ser traçado a partir da ação dos especialistas que realizam estudos regionais e locais e que fundamentam as diretrizes futuras das agências multilaterais em torno do que é o desenvolvimento e o que se deve fazer para atingi-lo, sendo esse o escopo a partir do qual a ideia de qualidade na educação se apresenta e se universaliza. Marlova Jovchelovitch Noleto, diretora e Representante da UNESCO no Brasil, prefaciando a obra de Gatti *et al.* (2019) considera que:

a construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (p. 8).

Quem seria contra a construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos, a partir de políticas educacionais que já se mostram não só internacionalizadas como universalizadas e universalizantes? A construção de bases curriculares comuns nacionais parte de um consenso prévio, fora das disputas que marcam o cotidiano escolar, os desafios educacionais, a formação e o trabalho docente. São enfatizadas experiências internacionais na formulação da BNC-Formação docente que, previamente filtradas, compõem a estrutura final do documento. No 3º Parecer antes da versão final do documento, no subtítulo *Um breve olhar sobre referenciais docentes*, é mencionado que a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com base em evidências de como os alunos aprendem (CNE, 2019). Essa abordagem não se revela apenas como um olhar sobre esses referenciais, mas como demonstra como foram organizadas as competências específicas a serem desenvolvidas pelos docentes.

Esses referenciais que aparecem na formulação das três dimensões da formação docente a partir da finalização do documento em tela (o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional), evocam experiências internacionais previamente colocadas em diversos estudos como consensuais, sem que se diga onde, quando e nem como esse consenso foi obtido. O Parecer se apresenta como um discurso de autoridade numa sociedade cognitiva conforme verificado por Tardif e Lessard (2005), em que profissionais, cientistas e técnicos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, inovações, planejamento e gestão do conhecimento. Mesmo que esses autores apresentem um certo otimismo quanto às potencialidades de uma sociedade cognitiva para a profissionalização docente, uma racionalidade instrumental e tecnicista prevalece, ainda que afirmem ser a marca das sociedades modernas avançadas a passagem da lógica fordista do trabalho para àquela em que predomina o trabalho interativo.

Questionamos, como faz Torres (2005) ao analisar a bem informada racionalidade técnica e instrumental das agências multilaterais no encaminhamento das reformas educacionais: será que as recomendações dos especialistas encontram sempre um conjunto de circunstâncias políticas que conspiram contra o processo de implementação dessas

recomendações na busca legítima pela qualidade na educação? Ou o problema estará nos modelos de análise a partir dos quais essas recomendações e os critérios de qualidade são construídos e legitimados?

Talvez tenhamos que nos deter um pouco mais sobre a construção de um discurso consensual sobre a formação e o trabalho docentes, que tendo implícita e deslocada a lógica empresarial, toma-a como representação e sinônimo de qualidade, mesmo quando se tenta colocar criticamente frente a essa lógica. Isso implica em conhecer as ambiguidades do que se tem como profissionalização.

Profissionalização docente (e discente) nas reformas educacionais

Para Shiroma (2000), a LDB de 1996 flexibiliza o conceito de educação, englobando os processos formativos desenvolvidos nos diversos espaços da convivência humana e incorpora os ambientes de trabalho, como também contextos educativos. A profissionalização, portanto, aparece como a lógica que organiza não só os conteúdos profissionalizantes, mas a chamada cultura geral articulada à formação profissional.

Partimos aqui de um estudo realizado por Dias (2015) a respeito da educação integrada e a profissionalização no ensino médio. Um dos principais achados dessa pesquisa é a constatação de que, nas diretrizes para a educação integrada, subjaz um processo mais amplo de expansão do espírito da profissionalização para praticamente todo o sistema educativo brasileiro, especialmente para o ensino médio. Essa constatação se deu a partir da análise de documentos oficiais relacionados ao ensino técnico integrado ao médio nas escolas técnicas e tecnológicas da rede federal de ensino, nos quais o autor encontrou “uma concepção determinista da tecnologia como nova concepção educativa geral de todo o sistema de ensino, patrocinada por organismos internacionais e por setores nacionais vinculados ao setor produtivo” (DIAS, 2015, p. 11).

Dias (2015) identificou o que chama de *espírito da profissionalização*, entre outros momentos e documentos, na LDB nº 9.394/1996, no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996, 2004, 2008). Identifica um processo em que há a transformação do ensino médio, mesclando as suas finalidades e objetivos com as da formação técnica, apropriando-se da formação geral como apêndice da profissional, configurando essa formação geral como formação geral aplicada e diretamente relacionada ao processo produtivo moderno.

Não é ocioso lembrar que a Lei nº 11.741 de 2008 é amplamente citada como um marco importante para a discussão em torno das novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica publicadas em janeiro de 2021 (BRASIL, 1996, 2008, 2021). Antes da versão final dessas diretrizes, no parecer nº 17 do CNE de novembro de 2020, a tônica já era a articulação entre as várias modalidades educativas (da educação básica ao EJA) por meio da qualificação profissional (BRASIL, CNE, 2008).

Vejamos que está em jogo justamente a educação para o trabalho criticada por Tardif e Lessard (2005) como reducionista da educação e redutora da formação e do trabalho docente. Mas é essa perspectiva que está presente não só nas diretrizes do ensino técnico integrado ao médio, como também na reforma do ensino médio de 2017, preparada pela medida provisória nº 746 de 2016 (BRASI, 2016, 2017). É uma perspectiva claramente assumida no Parecer nº 17/2020 que deu suporte à Resolução nº 01/2021 para as novas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica, mencionando os imperativos colocados pelo novo formato do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 (CNE, 2020; 2021). Esse novo formato exige:

maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão (p. 17).

Assim, o sucesso do novo Ensino Médio reside na capacidade estratégica de ampliar a qualificação técnica e profissional dos estudantes, necessitando que cresça substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é defendida no Parecer, associada à ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro para que alcance patamares internacionais de profissionalização (BRASIL, CNE, 2020).

Um dos argumentos para a construção e implementação da BNC-Formação Docente (2019) é justamente o fato de a BNCC (2018) prever aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal. Esse artigo, ratificado pela LDB de 1996 no seu segundo artigo, afirma que a educação, direito de todos e dever da família e do Estado, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. As competências profissionais dos professores devem, portanto, ser estabelecidas a partir dessa consigna e se organizam, segundo a BNC-Formação Docente, em três dimensões consideradas ratificadas internacionalmente: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Passadas cinco décadas da profissionalização obrigatória de 1971, a nova reforma do ensino médio de 2017 aparece como aquela que possibilita a escolha dos alunos por itinerários formativos. Esses itinerários formativos privilegiam a profissionalização, vinculando a certificação do ensino médio a uma formação escolar e profissional flexibilizada. Importante destacar que é na BNC-Formação Docente do ensino básico que as competências profissionais são consideradas essenciais para a aprendizagem significativa dos estudantes e para “desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação

de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (BRASIL, CNE, 2019 - artigo 3. Parágrafo único).

Vejam os que todos esses aspectos atravessam os desafios para a formação docente e não é possível nem desejável que se leia de maneira isolada a BNC- Formação Docente, mesmo porque ela foi pensada em consonância com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio de 2017. Do mesmo modo, a BNC-Formação docente tem um alcance amplo que extrapola a formação docente para a educação básica. Há de fato uma articulação entre todos esses documentos normativos no que diz respeito à formação docente e que aparece de maneira uníssona também na reforma do ensino médio paulista, em articulação com os itinerários formativos de educação profissional e tecnológica, bem como nas novas diretrizes para essa modalidade educativa publicada em janeiro de 2021 (SÃO PAULO, 2020; BRASIL, CNE, 2021). A profissionalização está no cerne dessas articulações e a profissionalidade docente também.

Sem uma proposta clara de formação docente para a ampliação dos programas de qualificação profissional, nas novas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica há a crítica ao preconceito e ao academicismo que tem o notório saber como estágio anterior e inferior no exercício da profissão docente. Nóvoa (2017), um tanto desesperançoso depois de anos de pesquisas e intervenções no campo da profissionalização docente, constata o desprestígio da profissão percebendo, entre outros fatores, “o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse” (NÓVOA, 2017, p. 1.109).

Ao contrário do que se tem considerado na literatura sobre formação e trabalho docente, o Parecer nº 17/2020, ao tratar da docência para a educação profissional e tecnológica, menciona o notório saber como um dos articuladores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Direitos de Aprendizagem e o Desenvolvimento da Competência Profissional. O notório saber se apresenta como verdadeira alternativa abrindo perspectivas importantes para:

minorar o grave problema da falta de professores, com a qual convivem as instituições de ensino vocacionadas para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que esta alternativa é restrita à Educação Profissional, *ainda* objeto de preconceito pelos acadêmicos (BRASIL, CNE, 2020, grifo nosso, p. 17).

Numa análise apressada, o notório saber estaria restrito à formação profissionalizante, mas à medida que o espírito da profissionalização atravessa toda a reforma, esse é um fator importante para se pensar na formação docente como um todo. Isso porque a profissionalização mais recentemente não se refere sobretudo à tecnicidade da formação, mas às competências atitudinais necessárias para um bom desempenho no ambiente de trabalho. A formação integral entendida enquanto desenvolvimento humano integral dá uma centralidade crescente aos aspectos socioemocionais que articulam formação geral

e formação profissional. Esse é certamente um consenso construído em várias dimensões e que atravessa as reformas educacionais aqui abordadas, seja as que se debruçam sobre as diretrizes curriculares para a formação dos docentes, seja para a formação discente. Isso fica claro na BNC-Formação Docente quando afirma em seu artigo segundo:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, CNE, 2019, p. 2).

A integração, em termos de articulação entre o ensino médio e a formação técnica, é registrada nesses documentos de várias formas com o nome de flexibilização. Um aspecto importante é a possibilidade prevista na reforma paulista de 2020 o fato de que, para o itinerário formativo de educação profissional, seja incluída a formação técnica para o magistério para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, considerando a possibilidade de inserção profissional dos egressos para apoiar as tarefas docentes nas escolas como professor auxiliar. Alega-se que essa possibilidade pode inspirar os estudantes a seguirem a carreira do magistério para aprofundamento da sua profissionalização em cursos de nível superior (SÃO PAULO, 2020). Em continuidade às definições curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, nos termos da Deliberação CEE 169/2019, o documento define e explicita “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2020, p. 8).

Essas competências são norteadoras das competências profissionais dos professores que precisam de um lado, compreender e trabalhar pela organização escolar (e curricular), zelando por sua profissionalidade e, de outro lado, preparar o alunado para um mundo em constantes transformações, seja ele do ensino médio regular propedêutico, de qualificação profissional inicial ou seja ele de cursos técnicos e tecnológicos, já que se trata de ressignificar valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes, tal qual os docentes devem também ser e se manter permanentemente como parte do seu engajamento profissional.

Considerações finais

A profissão e a profissionalização docentes enfrentam desafios não só quanto aos espaços e oportunidades para que elas ocorram de maneira específica, mas também quanto aos sentidos que se tem dado à profissão, à profissionalização e, conseqüentemente, ao processo de escolarização e desescolarização a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Aqui

associamos profissionalização e escolarização num sentido amplo. Não é casual que a partir da reforma do ensino médio de 2017 o itinerário formativo da formação profissional ganhe relevância. Também não é casual que antes da formalização da reforma do ensino médio em São Paulo, publicada em agosto de 2020, todo um laboratório de experiências formativas tenha buscado novas formas de associação entre o ensino médio regular e o técnico profissionalizante em um formato distinto do que se entendeu a partir do Decreto nº 5.154 de 2004 como ensino técnico integrado ao médio. É o caso das várias faces do Programa *Novotec* e outros a ele relacionados que prometeram um mutirão de qualificação profissional em São Paulo a partir de outubro de 2020 (CEETEPS, 2020). A palavra de ordem, inclusive para a Resolução CNE/01/2021 que implementa as novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica, é a articulação entre a Reforma do Ensino Médio de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e essas novas diretrizes com a possibilidade ampla de oferecer, de maneira flexibilizada, cursos de qualificação profissional (CNE, 2021). É a mesma tônica presente na Resolução SE 87, de 20-11-2020 que dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Essa articulação se sustenta, segundo essa resolução, no Plano Estadual de Educação em São Paulo, instituído pela Lei Estadual nº 16.279, de 8-7-2016, que prevê, em sua meta 11, a ampliação em 50% das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% da expansão na rede pública. Remete também à BNCC para a qual a formação técnica e profissional constitui-se como um dos itinerários formativos da matriz curricular do Ensino Médio.

Quanto às realidades dos estudantes e à sua formação, os mais variados problemas educacionais também têm sido tratados na perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais e preparação para o trabalho. Aliás, as competências estão intimamente associadas à competitividade e tem promovido desde o início da década de 2000, no interior do mundo empresarial, uma forte guinada em direção à chamada *gestão por competências* ou *gestão baseada em competências* e se discute especificamente a aprendizagem organizacional (AO) a partir das competências (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005). Destaca-se que um dos traços marcantes da pedagogia das competências é o “querer-fazer” (CODA, 2016), ou seja, o estado de prontidão e de entrega do indivíduo à organização, denunciando a intensa mobilização subjetiva no ambiente em que está imerso. A escola, como um dos espaços sociais de formação profissional e para o trabalho, se vê submetida a adotar em seus currículos e métodos de ensino e aprendizagem os conteúdos e as metodologias consideradas adequadas à preparação de seus egressos para a inserção ocupacional. A educação se vê, dessa forma, orientada pela racionalidade técnica do mercado, ou seja, dirigida pela lógica econômica da maximização de resultados, pautada pelos aportes do behaviorismo psicológico e, assim, marcada pelo tecnicismo

pedagógico. O mesmo raciocínio é perfeitamente crível à própria formação do professor, a qual passa a estar orientada para este novo cenário.

Para Casassus (2002), a escola, precisando ser emocional, se torna o fator central dos problemas entre a escolarização e a desigualdade social. Isso implica no diálogo e na interação no ambiente escolar, o que significaria, em diferentes contextos, estar atento aos projetos de vida dos alunos. Essa é uma perspectiva que aparece nas diretrizes internacionais, na reforma do ensino médio de 2017 e conseqüentemente na BNCC. Por que não estaria presente também na BNC-Formação docente em que se concebe o estreitamento progressivo entre a formação básica e a profissionalização?

O notório saber traz uma perspectiva da educação que atravessa preconceitos e teorias que se ampliam para toda modalidade educativa. A defesa do notório saber como suficiente para o exercício da docência coloca e recoloca questões antigas quanto ao saber e ao trabalho docente, problematizando o que se entende e se busca como profissionalização dos trabalhadores da educação. A Reforma do Ensino Médio de 2017 fez o notório saber entrar legalmente na educação básica pela porta dos fundos ao permiti-lo no itinerário formativo voltado para a profissionalização.

Aliada à qualificação profissional massiva, verifica-se uma significativa ênfase nas competências profissionais, a prescrição das chamadas competências cognitivas e socio-emocionais no âmbito da formação e da prática profissional docentes no atual contexto das interações entre educação e o mundo do trabalho. Isso não está restrito às diretrizes para a educação profissional e tecnológica, antes diz respeito ao espírito da profissionalização, algo que atravessa todas as modalidades e reformas educativas em curso. Trata-se de desenvolver competências profissionais para a laborabilidade de docentes e de discentes para a ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro. Esta produtividade é comparada aos indicadores de outros países em que os alunos secundaristas têm formação básica estreitamente articulada à qualificação profissional.

Verificamos os extremos de um mesmo problema: de um lado a investigação, a construção de um consenso discursivo construído internacionalmente visando a profissionalização docente, do outro lado a defesa, a legalização e a incorporação do notório saber e da formação técnica para o exercício ainda que inicial da profissão, ainda que sempre prometendo futuros programas de formação continuada. Em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, não é fácil avaliar o que sobra para a profissão docente. Como o problema se coloca na educação profissional e tecnológica indica caminhos para pensar a questão na educação em geral.

Perante as reformas educacionais e diretrizes curriculares aqui apresentadas, novos estudos e ações no campo da profissão e da profissionalização docente não podem deixar de relativizar, problematizar e discutir a existência e a possibilidade ainda do trabalho docente como uma atividade relacionada a um grupo de trabalhadores que controla parcialmente o seu próprio campo de formação e de atuação, que tem acesso à

profissionalização através de uma formação superior e que possui alguma autoridade e autonomia no planejamento, execução de suas tarefas e nos conhecimentos necessários à essa profissionalidade.

Recebido em: 27/01/2021 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011. 143 p.
- ALBINO, Angela. C., SILVA, Andreia. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/966/pdf>. Acesso em > 10 dez. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 13.415, 2017 (Reforma do Ensino Médio)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 10 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3ª versão do Parecer de 18/09/19. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 15 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020*. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jan. 2021.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 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). Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 16 jan. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 07 jan. 2021.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002, 201 p.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

CEETEPS. *Mutirão de Qualificação oferece 240 mil vagas em cursos*. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/mutirao-de-qualificacao-oferece-240-mil-vagas-em-cursos/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ClAVATTA, Marise.; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49, 2012.

CODA, Roberto. *Competências comportamentais: como mapear e desenvolver competências pessoais no trabalho*. São Paulo: Atlas, 2016.

DIAS, Vagno Emygídio M. A educação integrada e a profissionalização no ensino médio. *Tese de Doutorado*. São Carlos-SP: UFSCar, 2015. 239 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. FCC, Unesco, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephan. J. Do modelo de gestão do ‘bem-estar social’ ao ‘novo gerencialismo’: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

KON, Anita. *A economia do trabalho: qualificação e segmentação no Brasil*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. *Linhas Críticas* (UnB), Brasília-DF, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Ramon. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas-SP: Alínea, 2006.

RIBEIRO, Thayssa Martins. Estudo sobre a formação docente na educação profissional a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. *Dissertação de Mestrado*. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017, 98 p.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. *Tese de doutoramento*. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas-SP, 2018.

RODRIGUES, Larissa Zancan, PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39, jan. 2020.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo paulista - etapa ensino médio*. Imprensa Oficial. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/Agosto de 2020>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação *Resolução SE nº 87, de 20-11-2020*. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/12/resoluo-se-87-2020deitr.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, p. 15-36.

Uma trajetória de contradições e disputas: *formação docente na ETEFPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas*

A trajectory of contradictions and disputes:
teacher training at ETEFPel / CEFET-RS / IFSul - Campus Pelotas

Una trayectoria de contradicciones y disputas:
formación docente en la ETEFPel/CEFET-RS/IFSul - Campus Pelotas

 **MANOEL JOSÉ PORTO JÚNIOR***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

 **JAIR JONKO ARAUJO****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

 **LEOMAR DA COSTA ESLABÃO*****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas- RS, Brasil.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo examinar a trajetória histórica da formação de professores no IFSul/Campus Pelotas, a partir de nossa experiência docente e de documentos disponíveis. Pretende contribuir na construção de uma resistência diante dos retrocessos que enfrentamos, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum, definidas pela Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02/2019. Examina-se as alterações na composição do currículo, evidenciando

* Técnico em eletrônica. É licenciado em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <manoeljunior@ifsul.edu.br>.

** Bacharel em Informática pela Universidade Federal de Pelotas, mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <jairaraujo@ifsul.edu.br>.

*** Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É professor no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas. *E-mail:* <leomareslabao@ifsul.edu.br>.

a tradição epistemológica adotada na instituição, incompatível com o pragmatismo e utilitarismo que pretende se impor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Institutos Federais. Formação Pedagógica.

ABSTRACT: This paper aims to examine the historical trajectory of teacher education at *IFSul / Campus Pelotas*, based on our teaching experience, and available documents. It intends to contribute to the construction of a resistance in the face of the setbacks we have been confronting, with the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* and the *Base Nacional Comum*, defined by the *Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02/2019*. Changes in the composition of the curriculum are examined, highlighting the epistemological tradition adopted in the institution, incompatible with the pragmatism and utilitarianism that it intends to impose.

Keywords: Teacher Training. Professional and Technological Education. Curriculum. Federal Institutes. Pedagogical training.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo examinar la trayectoria histórica de la formación del profesorado en el *IFSul/Campus Pelotas*, a partir de nuestra experiencia docente y documentos disponibles. Se pretende contribuir en la construcción de una resistencia ante los retrocesos que enfrentamos, con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y la Base Nacional Común, definidos por la Resolución del Consejo Nacional de Educación No. 02/2019 de Brasil. Se examinan los cambios en la composición del currículo, destacando la tradición epistemológica adoptada en la institución, incompatible con el pragmatismo y utilitarismo que se pretende imponer.

Palabras clave: Formación del profesorado. Educación profesional y tecnológica. Currículum. Institutos federales. Formación pedagógica.

Introdução

O trabalho objetivou examinar a trajetória histórica da formação de professores no IFSul/Campus Pelotas. Para isso, problematiza-se as mudanças nas formas e níveis de oferta do curso de formação pedagógica, orientadas por uma legislação caracterizada, inicialmente, pela provisoriedade e improvisação e, nos últimos anos, por avanços e retrocessos.

Desde as primeiras ofertas de cursos voltados para a formação pedagógica no âmbito da instituição, como Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), depois como Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), até a atual nomenclatura e estrutura Campus Pelotas do Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense (IFSul), a tradição curricular desenvolvida sempre esteve apoiada em uma epistemologia pedagógica que visa uma formação docente omnilateral, ou seja, com sólida base teórico-prática, com componentes curriculares que traduzem essa intencionalidade na distribuição das cargas horárias.

O problema que enfrentamos nessa empreitada investigativa é a possibilidade ou não de manutenção dessa tradição curricular institucional frente aos retrocessos impostos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Curricular (BNC – Formação) definidas pela Resolução CNE/CP N^o 02/2019.

A formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil

Discutindo o avanço do Ensino Superior no novo milênio como requisito para fazer funcionar esta sociedade neoliberal, caracterizada pela economia globalizada, flexível, de base tecnológica, etc. Fonseca *et al.* (2019, p. 5) argumentam que, “certamente, em tempos de novas agendas sociais, políticas e econômicas, reformar o professor e seu trabalho tem sido, então, um esforço contínuo, pois o trabalho do professor tem papel fundamental na preparação de novas condutas”.

A respeito da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), após fazer uma ampla apresentação de dispositivos legais que vêm tratando dessa temática ao longo do tempo, Lucília Machado (2008, p. 82) encerra seu trabalho com as seguintes considerações:

Entendo que é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. [...] Outra coisa é essa questão de dar prazos para acatar definições legais. A experiência histórica, nesse caso, mostrou que isso só serviu para protelar as decisões e ações.

As duas citações acima evidenciam a complexidade da temática da formação de professores para atuar na EPT, a qual vem atravessando séculos no Brasil, com soluções sempre muito precárias. Na sequência apresentaremos, brevemente, como estes embates vêm se manifestando no ordenamento legal, tendo por base Machado (2011), que discute alguns dos mecanismos legais que vêm regendo a formação de professores para a educação profissional e as contradições que estas normas estabelecem a cada tempo. Segundo a autora, trata-se de um processo notadamente marcado pela precariedade da formação, realizada em cursos especiais, que se faz presente na estrutura da formação profissional brasileira.

Para ela, esse quadro de que a formação desses professores será realizada em escolas especiais somente se altera de forma mais marcante no contexto da regulamentação da Lei 5.692/71, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau – atual Ensino Médio. Ainda assim, a regulamentação é na linha de cursos especiais de formação de professores para atuar na educação técnica. A regulamentação, dada pela Portaria nº 432 institui dois tipos de cursos especiais, identificados como emergenciais:

os Esquemas I e II. De nível superior, conferiam diploma de Licenciatura, e seus resqúícios podem ser encontrados na Resolução CNE/CP n. 2/97, que serve atualmente para perenizar a solução emergencial que foi encontrada a época para formar professores para a EPT (MACHADO, 2011, p. 696-7).

Ela detalha estes cursos:

O Esquema I, de complementação pedagógica, carga de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionado a habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, esta com 290 horas. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (MACHADO, 2011, p. 696).

Assim, durante as décadas de 1970, 1980 e boa parte da década de 1990, a formação de professores para EPT foi estruturada a partir desses dois cursos emergenciais. Machado argumenta que,

a Lei n. 9.394/96 não incorporou a opção do Esquema II, mas conservou a prerrogativa dos diplomados em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II). O Parecer CNE/CP n. 04/97, que resultou na Resolução CNE/CP n. 02/97, regulamentadora desse artigo, previu o estabelecimento de normas especiais a preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico, mas esse detalhamento não chegou ao texto dessa Resolução, nem foi objeto de dispositivos complementares. Também permanece como letra morta a decisão, que consta desse texto, de, no prazo de cinco anos, submeter o que nele foi estabelecido a avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011, p. 697).

O Certificado dos Programas Especiais eram equivalentes aos de Licenciatura Plena e estes programas podiam ser desenvolvidos em 540h, das quais 300h destinam-se a atividades práticas, que não deviam ser ofertadas exclusivamente ao final do Programa.

A revogação da Resolução CNE/CP 2/97 somente vai ocorrer no âmbito da aprovação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, a qual estabeleceu as DCNs para a Formação Inicial dos Cursos de Licenciatura, de Formação Pedagógica para Graduados, de Segunda Licenciatura e para a Formação Continuada. Esta resolução estabelece princípios e orientações para a organização curricular. A forma encontrada pelo Curso de Formação Pedagógica do Câmpus Pelotas, para o atendimento desses mecanismos de regulação, tem se realizado entre a adesão e a resistência, conforme será evidenciado posteriormente neste texto.

Discutindo os saberes da docência na EPT, Gariglio e Burnier (2012) argumentam que é por conta desse contexto de formação reducionista que se estabeleceu a noção que para ser docente desta modalidade educacional, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai ensinar nas diferentes disciplinas do que a formação pedagógica. Para eles, “enquanto a EP ganhava impulso, expandia-se e estruturava-se no país, a formação dos seus professores nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder e dos gestores públicos com relação à matéria” (GARIGLIO & BURNIER, 2012, p. 213).

Tendo por base dados produzidos em entrevistas com professores de EPT da rede federal, estadual e privada, Silva Junior e Gariglio (2014, p. 889) apontam que,

a pesquisa também mostrou que os conhecimentos pedagógicos, mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem, segundo a percepção dos professores, numa posição de baixo *status* nas hierarquias dos saberes necessários ao ensino na EP. Quando citados pelos professores, os conhecimentos pedagógicos aparecem fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica (saber-fazer) desvinculada de uma competência política.

Apresentado o contexto da Formação de Professores para EPT no Brasil, buscando evidenciar alguns embates e contradições, na próxima seção discutiremos como esta turbulência vem se materializando na formação/nos cursos de formação de professores do IFSul/Câmpus Pelotas.

A formação de Professores no *Câmpus Pelotas* do IFSul

Otte, Araujo e Orth (2017), discutindo o processo de formação pedagógica dos professores do IFSul, *Câmpus Pelotas*, indicam que de 1976 a 1980, enquanto Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que ofereceu Esquemas I e II os quais, conforme discutido anteriormente, atendiam engenheiros e técnicos. Estes cursos habilitavam os concluintes como licenciados.

Depois desse período, até 1995, os cursos foram ministrados, em Pelotas, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), conforme previsto na legislação que transformou algumas Escolas Técnicas Federais em CEFET, em 1978.

A partir da aprovação do Parecer 45/1998, por intermédio da Portaria Ministerial 1.046/98, a ETFPel, que no ano seguinte seria transformada em CEFET-RS, implantou o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio Técnico, o qual foi reconhecido pela Portaria MEC 3.343/2004. Segundo Otte, Araujo e Orth,

esse Programa foi organizado em torno de três núcleos temáticos especificados na Resolução, denominados Contextual, Estrutural e Integrador, totalizando 640h; cada núcleo estava dividido em temáticas, com carga horária variável entre 4 e 28h, com exceção da Prática de Ensino, desenvolvida em 80h. O projeto foi elaborado por professores que participaram dos processos de formação anteriores, já citados, e oferecia mais 100h além do mínimo especificado pela Resolução CNE 02/97 (2017, p. 137).

Ao longo do tempo este Programa foi sofrendo pequenas alterações até que em 2010, já como Campus Pelotas do IFSul, foi aprovado um Projeto Pedagógico com uma estrutura diferente: a carga horária total passou para 742,5 horas (337,5h de estudos de formação e 405h de Prática Pedagógica) e duração mínima de 15 meses. Ainda segundo estes autores, “buscando superar a fragmentação do modelo anterior, que apresentava muitas temáticas com carga horária baixa, o curso atual divide-se em 5 etapas, trabalhando diversas temáticas com carga horária de 30h” (p. 137).

Ainda que de forma restrita, pode-se ter uma ideia da estrutura curricular a partir da nomenclatura das temáticas, oferecidas como disciplinas e de oficinas pedagógicas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 – Disciplinas do Curso

Disciplinas	Profissão Professor Formação de Professores: tendências e perspectivas Educação, Sociedade e Trabalho Ética História da Educação Profissional e Tecnológica Legislação e Gestão da Educação Teorias Educacionais Contemporâneas Processos de Ensino e Aprendizagem I e II Fundamentos da Educação I e II Educação Mediada por Tecnologias Relação Entre Atores no Processo Educacional Currículo, Diversidade e Diferença Relação entre Educação Regular e Ensino Técnico
Oficinas Pedagógicas	Tecnologia Básica Autoformação Libras Inovação Pedagógica Expressão

Fonte: acervo próprio.

A atuação pedagógica foi organizada prevendo etapas de observação na escola, observação de docência, atuação docente experimental (microaulas) e docência supervisionada (estágio).

Como parte integrante do Colegiado do Curso neste período, testemunhamos que este processo de reestruturação foi fortemente motivado pelo Parecer CNE/CP 7/2009, o qual autorizava a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio a ofertar Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

Responda-se positivamente à solicitação formulada pela Escola [...] no sentido de que um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica [...] pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p. 6).

Por questões internas do IFSul no processo de aprovação deste novo PPC, uma vez que o órgão responsável pela aprovação do curso *lato sensu* solicitou manifestação explícita do CNE, que só aconteceu após o processo seletivo, os estudantes da turma que ingressou em 2010 pôde optar por habilitação no curso de Formação Pedagógica em nível de graduação, para aqueles que queriam somente a certificação para atuar como professores,

ou habilitação no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, permitindo a certificação como especialistas. Considerando que o ingresso de uma nova turma ocorria apenas com a conclusão da turma anterior, neste formato de especialização foram ofertadas ingressos para mais duas turmas, em 2012 e 2014.

Com a aprovação da Resolução CNE 02/2015, o curso passou por nova reestruturação, sendo denominado Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, em vigência desde o segundo semestre de 2018.

O novo curso manteve em seu âmbito o desenvolvimento de uma formação crítica que possibilite aos seus egressos posicionarem-se ativamente diante dos embates do campo da educação, sejam eles locais, regionais ou nacionais.

Nessa linha de pensamento, educar passa a ser compreendido como auxiliar os estudantes a desenvolverem potencialidades que lhes propiciem a construção de relações críticas e interativas com o mundo do trabalho e com a cultura sistematizada em suas várias manifestações (IFSUL, 2018, p. 4).

O percurso formativo tem como base o entendimento de que a educação é um processo que visa desenvolver capacidades que possibilitem aos sujeitos da contemporaneidade interagirem com o mundo que os cerca, seja na questão da participação cidadã, na atuação no mundo do trabalho e na permanente recriação da cultura cotidiana. Com isso, buscou aliar a formação pedagógica ao desenvolvimento pessoal do professor em formação, visando o desenvolvimento da capacidade de dar conta dos desafios educacionais contemporâneos. O atendimento às áreas específicas do conhecimento é constituído por práticas pedagógicas realizadas nas áreas de formação, específicas de cada professor em formação.

O currículo comum é constituído por disciplinas focadas no âmbito da pedagogia, educação e práticas de ensino, sendo estas a base sobre as quais se articulam os conhecimentos das áreas específicas e os saberes pedagógicos, de forma que estes sejam aplicados nas atividades práticas pedagógicas durante todo o desenvolvimento do curso.

O PCC evidencia que não se trata de um curso totalmente novo, mas sim de uma adaptação de um modelo de curso para formação pedagógica que vinha apresentando muito bons resultados na formação de professores para a EBTT (na modalidade especialização) para um novo formato imposto pela legislação impetrada pela Resolução CNE 02/2015. Com isso, percebemos a manutenção de uma tradição curricular, apontada por Garcia (2016) como sendo um dos balizadores na criação de novos currículos.

A tradição disciplinar dos currículos, a cultura, a mentalidade dos professores e as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho universitário implicaram que as mudanças fossem significadas sobretudo como uma adaptação dos currículos, dos conteúdos e das práticas curriculares já existentes às novas cargas horárias e características dos componentes exigidos pela matriz curricular do CNE (GARCIA, 2016, p. 140).

Dessa forma, muitas das disciplinas integrantes do curso de especialização migraram diretamente para o novo currículo ou tiveram seus conteúdos diluídos em outras disciplinas, atendendo aos três núcleos definidos pela Resolução CNE 02/2015. Contudo, as disciplinas e as atividades integrantes do PPC abrangem, em muitos casos, saberes específicos de mais de um núcleo, mantendo com isso um caráter de transversalidade dos conhecimentos.

A matriz curricular está organizada conforme a figura a seguir:

Figura 2 - Matriz Curricular

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4
Atividade Docente Orientada I	Atividade Docente Orientada II	Atividade Docente Orientada IV	Atividade Docente Orientada III
Psicologia da Educação	Filosofia da Educação	Currículo	Gestão Educacional
Processo de Ensino e Aprendizagem I	Processo de Ensino e Aprendizagem II	Educação Cultura e Diversidade I	Educação Cultura e Diversidade II
Fundamentos e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica I	História da Educação	Orientação de Pesquisa II	Orientação de Pesquisa III
Metodologia de Pesquisa	Orientação de Pesquisa I	Teorias Educacionais Contemporâneas	Produção Textual
Educação, Sociedade e Trabalho	Fundamentos e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica II	Libras	Arte, Educação e Expressão
Formação de Professores e Profissão Docente	Educação Mediada por Tecnologias II	Pedagogias Práticas	Sociologia da Educação
Educação Mediada por Tecnologias I			

Fonte: acervo próprio.

Em nossa avaliação, o curso estrutura-se de maneira contra-hegemônica, visando consolidar em seus professores em formação, o desenvolvimento de capacidades para atuar a partir de uma visão crítica sobre os sistemas social, político e econômico vigentes, tendo como alvo o estabelecimento das suas relações com o papel da educação num contexto contemporâneo, buscando o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o contexto educacional e tecnológico. Além disso, visa proporcionar a realização de práticas de ensino que considerem a diversidade como uma possibilidade de qualificação e potencialização do processo educativo, assim como a criação de soluções transformadoras para os problemas educacionais contemporâneos.

Com isso, a capacidade de autoformação permanente que articule os fazeres docentes com a formação acadêmica profissional é um dos objetivos propostos por esta formação

pedagógica. Com todos esses objetivos, este currículo tem como ápice a articulação do ensino, pesquisa e extensão na construção dos processos educativos.

É importante destacar que a participação como professor no corpo docente do Curso de Formação Pedagógica aqui abordado é espontânea, motivada geralmente com a conclusão de pós-graduação na área da educação: regularmente, conforme a necessidade das temáticas/disciplinas, são lançados editais internos de credenciamento de professores para atuação neste curso/área. Em geral, os professores são atraídos a fazer parte do grupo pela oportunidade de se tornarem partícipes da construção das políticas de formação de professores na instituição.

Como consequência desse processo, um valor vigente no Curso, o corpo docente é multidisciplinar e diverso. Essa diversidade se manifesta em diferentes dimensões: no que se refere (i) a formação de graduação e pós-graduação; (ii) a atuação profissional no Campus, uma vez que há professores que atuam em diferentes cursos/áreas - algumas vezes na gestão - e em diferentes níveis de ensino e também nas (iii) perspectivas teóricas e políticas de sociedade, trabalho docente e formação de professores.

É nessa diversidade que ocorrem as disputas de diferentes perspectivas curriculares possíveis em um projeto de curso desse tipo. Ainda que as principais alterações sejam ensejadas por mudanças na legislação de formação de professores, conforme já discutido, é no embate das reuniões de Colegiado, do qual fazem parte todos os professores, que se consolidam todos os processos curriculares e pedagógicos do Curso.

Discutindo este trabalho coletivo, Eslobão, Katrein e Pinto (2013, p. 632-633) apontam que,

Nesse caso, tratava-se de um grupo de professores com intenção de produzir conjuntamente o projeto do curso de forma colegiada, desejosos de trabalhar colaborativamente. Para atingir esse objetivo, partimos do princípio que as reuniões pedagógicas do curso seriam o espaço articulador desse percurso processual, necessitando da presença dos professores e de uma coordenação/liderança que articulasse esse trabalho colaborativo.

Para além das intencionalidades e motivações pessoais e/ou institucionais, a construção destes cursos está imersa num campo de disputas que vão além das que ocorrem no campo da formação de professores em geral: estão o tempo todo tensionando e sendo tensionadas pelas contendas em torno das perspectivas para EPT, que se hegemonizam, ou não, na política oficial de cada tempo.

Analisando alguns PPCs desse período, Souza (2013) chama a atenção para a importância de considerar esta disputa na discussão da formação de professores para EPT:

Minha imersão no tema de pesquisa como professor na EPT, egresso de um dos modelos de formação docente que foram investigados, permitiu-me uma compreensão “de dentro” do processo. Ao analisar os projetos pedagógicos, vejo, nos relatos dos professores, os dilemas da EPT e os mesmos questionamentos que emergiam em minhas aulas. Estes dilemas e questionamentos me levaram a buscar compreender e

construir respostas, por meio do diálogo com os interlocutores teóricos e da reflexão sobre a prática da EPT, articulando-os com a análise das informações, na elaboração desta tese (SOUZA, 2013, p. 76-77).

Assim, na sequência deste artigo, daremos ênfase a este processo de disputa na construção dos cursos.

Formação de Professores para que Projeto de Educação Profissional e Tecnológica?

Discutir que Educação Profissional e Tecnológica desejamos construir é de suma importância para desenvolvermos processos formativos de professores para essa modalidade educacional.

Em primeiro lugar, devemos entender que o conceito inserido como capítulo III e modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), com três artigos, primeiramente intitulado somente Educação Profissional e alterado em 2008 para Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.741/08), carrega uma visão que divide as habilitações a partir de um certo grau de preconceito, talvez potencializado pelo histórico escravocrata brasileiro. Tal preconceito estabelece que alguns tipos de trabalhos, mais ligados às tarefas de execução menos valorizadas social e economicamente, dos três setores econômicos (primário, secundário e terciário), têm a formação de seus ocupantes vinculada a essa modalidade específica. Afinal, a formação de um médico, engenheiro, agrônomo ou advogado não é profissional? Não possui tecnologias envolvidas?

Em segundo lugar, o conceito de tecnologia precisa passar por uma análise crítica, sob pena de ser fetichizado. Considerando as dimensões da vida humana como sendo Trabalho, Ciência e Cultura, a Tecnologia é parte da cultura humana, construída historicamente pelas suas necessidades e escolhas. Segundo Carlos Parí (2002, p. 88),

A cultura é entendida como totalidade complexa, que compreende desde as práticas e materiais técnico-econômicos até as representações, os códigos morais e as realizações expressivas, passando pelos processos de comunicação, as formas de organização e as pautas reprodutoras (grifo no original).

A articulação da Tecnologia com as dimensões da vida humana, inserida em um conceito de cultura complexo, como nos aponta Parí, nos permite historicizá-la, negando-lhe uma neutralidade. Dessa forma, a tecnologia é parte da cultura humana de certa época, desenvolvida cientificamente a partir do trabalho humano.

Quanto ao desenvolvimento da tecnologia e sua relação intrínseca com a ciência,

A revolução molecular-digital anula a fronteira entre ciência e tecnologia: as duas são trabalhadas agora num mesmo processo, numa mesma unidade

teórico-metodológica. Faz-se ciência fazendo tecnologia e vice-versa. Isso implica que não há produtos tecnológicos disponíveis, à parte, que possam ser utilizados sem a ciência que os produziu. E o inverso: não se pode fazer conhecimento científico sem a tecnologia adequada (OLIVEIRA, 2013, p. 139).

Se hoje, sob o capitalismo, a ciência e a tecnologia tem servido para o lucro de poucos, em detrimento das necessidades reais de muitos, inclusive desenvolvendo padrões de consumo que não contribuem para uma melhoria da qualidade de vida - ou um Bem Viver - e colocam sob riscos as condições de vida de várias espécies no planeta, tudo isso é resultado de escolhas. Tratam-se de posicionamentos ético-políticos de uma sociedade de classes hegemônica pelo capital.

A naturalização e visão ingênua da técnica e da tecnologia poderá conduzir ao trabalho docente alienado - sim, o trabalho intelectual pode ser bastante alienado - contribuindo para a formação de profissionais acríticos e à serviço do discurso hegemônico, expresso em vários conceitos que o representam, com Era da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade Pós-Industrial, Indústria 4.0 etc.

Cada vez que educação, e, em especial, a educação profissional, preserva a norma que valoriza a contínua mudança tecnológica, reitera os discursos que superavalorizam a atual "era tecnológica", e, assim fazendo, fortalece a lógica pragmática e utilitarista e a suposta neutralidade da tecnologia.

[...]

Os conceitos de tecnologia e de técnica no momento histórico atual são encarados como sinônimos. Ancorados nessa definição dois pressupostos ganham espaço: a) o imperativo tecnológico; e b) o progresso tecnológico. O imperativo tecnológico aqui é entendido como o estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia (...). Esse é um aspecto bastante polêmico quando se discute tecnologia: a posição teórica que credita à tecnologia o *status* de fator único e determinante das transformações sociais. Em outras palavras, à tecnologia é atribuído o caráter de variável independente (QUARTIERO; LUNARDI e BIANCHETTI, 2010, p. 286, 290).

Considerando os desafios para a construção do currículo dos cursos de formação inicial de professores(as) para a Educação Profissional e Tecnológica, que permitam o debate crítico a respeito do mundo do trabalho e da cultura humana em uma sociedade de classes, elegendo o trabalho como princípio educativo e tendo na ciência suas bases epistemológicas - sobretudo em tempos obscurantistas e medievos - faz-se importante o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos e uma práxis socialmente referenciada. Ainda, considerando a Pedagogia como uma ciência do fazer formativo humano e o meio escolar/acadêmico como parte de uma totalidade social, política e econômica, esse currículo deve conter disciplinas que permitam desenvolver conceitos e categorias que garantam uma educação laica e socialmente referenciada.

Como mostramos na seção anterior, mesmo quando emergencial e desregulamentada, a formação pedagógica desenvolvida no hoje IFSul/ Campus Pelotas buscava uma articulação entre saberes pedagógicos, humanísticos e sociais. Verifica-se que, pelo menos metade da carga horária prevista para o curso, se destina a disciplinas que vão além de uma formação instrumental/pragmática. No curso atual, estruturado a partir da Resolução CNE N^o 02//2015, essa lógica é mantida. Desde o primeiro curso, criado em 1998, a preocupação com uma formação crítica esteve nos debates para elaboração e execução do currículo dos cursos em suas diferentes modalidades de ofertas.

Dessa forma, optamos, como Colegiado do Curso, por retardar a implementação das novas Diretrizes, definidas pela Resolução CNE N^o 02/2019, as quais consideramos um retrocesso do ponto de vista curricular, quando prevê uma série de competências a serem desenvolvidas para a formação de professores(as), direcionando a formação para um viés utilitarista e de adequação a propostas pedagógicas que diminuem a autoridade docente em processos formativos carregados de tecnologias ideologicamente utilizadas, como forma de *standardização* educacional.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores, instituída juntamente com as Diretrizes, estabelece 10 competências gerais e mais 12 específicas, divididas em três dimensões: 1. Conhecimento Profissional; 2. Prática Profissional e 3. Engajamento Profissional. A lógica das competências, conceito trazido da administração para a educação, reduzindo o papel escolar/acadêmico à lógica mercadológica excludente, possui papel seletivo e pedagógico, ao fazer do espaço formativo um momento de aferição de quem é ou não competente, ou seja, reificando os processos excludentes do capital. As três dimensões específicas estipulam os limites formativos ao modelo educacional que se quer implementar, no qual o professor e o estudante possuem papéis secundários, pois os métodos e tecnologias são mais importantes.

No caso específico dos cursos de Formação Pedagógica para Graduados, do qual tratamos nesse texto, a Resolução CNE N^o 02/2019 estipula, em seu artigo 21,

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019).

Considerando que o curso atual do Campus Pelotas possui 1410 horas, isso representaria reduzi-lo a quase metade. Estipular 360 horas para as 3 dimensões descritas de forma instrumental, significa formar professores(as) que serão meros reprodutores(as)

de propostas pedagógicas produzidas por plataformas educacionais que hoje controlam as decisões do CNE e que se reúnem em torno do movimento empresarial denominado *Todos pela Educação*.

Considerações finais

Consideramos que o histórico aqui apresentado, relativo a uma construção de mais de três décadas, antecedidas de experiências formativas pactuadas com outras instituições, realizada pelo hoje IFSul/Campus Pelotas, demonstra a capacidade de resistência e de adaptação crítica de uma instituição pública que atua na área da Educação Profissional e Tecnológica. Essa experiência soma-se à várias outras, em outras áreas e ofertas de cursos que fazem da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um farol a sinalizar rumos para a construção de uma educação laica e socialmente referenciada.

Lutar contra a implantação das atuais DCNs e BNCs, nas mais variadas áreas, é papel dos (as) educadores(as) críticos(as) e certamente as disputas frente a estes novos encaminhamentos estará na agenda daqueles que acreditam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação é um espaço de construção contra-hegemônica, visando a transformação social.

Recebido em: 28/01/2021 e Aprovado em: 20/03/2021

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 07/2009*, de 05 de maio de 2009. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp007_09.pdf Acesso em 27/jan./2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FONSECA, Márcia; OSÓRIO, Mara; GARCIA, Maria; ARAUJO, Jair. A Oferta de Matrículas e Cursos de Licenciatura Presenciais em Universidades Gaúchas. In: *Educação*. Santa Maria: v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveduacao>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas Curriculares e Profissionalização: Saberes da Prática na Formação Inicial de Professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, June 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 23 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. In: *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.211-236, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2020.

IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados* - 2018. Disponível em <https://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/ppc.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

ESLABÃO, Leomar da Costa; KATREIN, B. H. ; PINTO, Carmem Lúcia Lascano . O desejo de crescer junto: a análise de um processo de formação docente em contexto e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo. In: *II Encontro Luso-brasileiro sobre o trabalho docente e formação: políticas, práticas e Investigação: pontes para a mudança*, 2013, Porto - Portugal.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

OTTE, Janete; ARAUJO, Jair; ORTH, Miguel. Formação de Professores para os Cursos da educação Profissional e Tecnológica. In: Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, 2017, Florianópolis. In: *XXV Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul - 25 anos - A Formação no Processo da Gestão*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. v. 1. p. 130-142.

PARÍS, Carlos. *O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana*. Tradução de Marly Viana. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

QUARTIERO, Elisa M.; LUNARDI, Geovana M.; BIANCHETTI, Lucídio. Técnica e Tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. São Paulo: ARTMED, 2010, p. 285-300.

SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 nov. 2020.

SOUZA, Marco. A. S. *A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo*. Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

RETRATOS DA
ESCOLA

► **RESENHA**

Olhares e desafios da formação docente e da Educação Profissional e Tecnológica

MOTA, Karla Rodrigues;

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares;

HEBERLEIN, Maria Carolina Terra (Org.).

A Formação Docente e a Educação Profissional e Tecnológica:

Pesquisas em Foco.

Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

A *Formação Docente e a Educação Profissional e Tecnológica: Pesquisas em Foco* é uma obra publicada a partir do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional - Panecástica - sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis. Mota, Pereira e Heberlein (2018) são as organizadoras do livro cujas páginas iniciais já nos esclarecem que, construído por muitas mãos, reflete o envolvimento dos vários atores inseridos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), formado por estudantes, professores e colaboradores.

Composta por 11 (onze) trabalhos, a coletânea apresenta o resultado de pesquisas e estudos desenvolvidos em uma unidade que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e que remete a características próprias do seu contexto de construção. Isso porque o livro se debruça sobre a abrangente capilaridade de atuação dos Institutos Federais, abordando a formação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, propõe reflexões a partir de investigações propostas não apenas sobre a oferta da formação dessas instituições federais de ensino, posto que, diante dos fins sociais a que se propõem, avançam sobre discussões que envolvem os grandes desafios e embates que caracterizam a educação brasileira.

Deste modo, a obra em seu percurso inicial apresenta a *História do Ensino da Leitura e Escrita no Brasil: Para Além das Marchas Sintéticas e Analíticas* desenvolvida pelas pesquisadoras Oliveira, Santos e Albuquerque (2018). A alfabetização no Brasil é discutida desde a educação jesuítica que, com seus objetivos traçados, revela os diversos interesses e posicionamentos que circundam o percurso histórico dos métodos de alfabetização no Brasil. As autoras analisam o ensino da leitura e da escrita no contexto do Brasil Império, caracterizado por embates, e seguem pelo período posterior à Proclamação da República, quando a educação se torna objeto de demandas políticas e sociais, como sinônimo de modernização e progresso e, ainda, marcada por diversas influências.

A busca pela superação de uma concepção restrita no campo da alfabetização está pautada, nesta pesquisa, por uma perspectiva dialógica. Parte-se, pois, da compreensão sobre o letramento enquanto superação do mero codificar símbolos, em que o ler e o escrever se relacionam com o uso no contexto social e cultural, que só se faz possível com investimento em pesquisas, bem como no repertório literário e linguístico.

O segundo estudo apresentado na obra e proposto por Santos (2018), também aponta para a defesa de uma ampla formação, diante do contexto marcado por um modelo mercadológico de educação. *O cultivo do conhecimento ético, a formação de professores e a sua práxis na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)* traz uma reflexão de caráter filosófico, na defesa pelo fortalecimento da formação profissional que promova a humanidade ética, pois, contemplá-la na formação de professores reflete tanto na atuação docente, quanto na formação dos estudantes.

Também sobre a atuação docente e suas especificidades, Borges (2018), debate o *Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma perspectiva crítica emancipadora*, a partir de Marx, Gramsci, Manacorda, Saviani, Frigotto, Shiroma e Lima Filho. Ao situar o trabalho docente no contexto do modo de produção capitalista, compreende-se quais são as competências exigidas pelo mercado, que privilegia a formação que converta os estudantes em trabalhadores flexíveis e polivalentes. Para superar essa lógica, o estudo propõe princípios norteadores para o trabalho docente, elencando o trabalho enquanto princípio educativo, bem como a necessária relação entre teoria e prática e, ainda, o desenvolvimento de uma consciência política.

Na sequência dos estudos apresentados pela obra, Santos e Pereira (2018) também discutem a relação entre teoria e prática, especificamente na formação inicial de professores. *A prática como componente curricular no curso de licenciatura em química do IFG - Câmpus Anápolis* retrata não só os resquícios de propostas de formação docente marcadas pela dicotomia entre teoria e prática, como também a divisão entre formação pedagógica e formação específica, na qual a primeira aparece com papel secundário ou coadjuvante na formação inicial de professores. A prática como componente curricular (PCC) é objeto da pesquisa desenvolvida pelas autoras junto ao curso de Licenciatura em Química do IFG - Câmpus Anápolis, que analisam como os estudantes do curso compreendem a PCC, por meio da aplicação de questionários e da Análise Textual Discursiva.

Silva e Pereira (2018) também propõem uma análise que contempla a formação inicial dos professores, todavia com o foco no professor formador, ou seja, aquele que está envolvido com o processo de aprendizagem da docência. *O perfil dos professores formadores do curso de licenciatura em química do IFG - Anápolis* é construído com a participação de 20 (vinte) professores formadores, através da aplicação de questionário semiaberto, bem como da análise de informações como a formação, a titulação, as experiências profissionais e as publicações dos participantes, disponíveis em seus Currículos Lattes. Os dados evidenciam a valorização científica e tecnológica sobre a pedagógica, as dificuldades

enfrentadas pelo professor diante da falta de valorização docente que se materializa na escassez de recursos para as aulas e a baixa remuneração. Somado a isso, falhas no sistema educacional, lacunas existentes na formação dos estudantes graduandos que dificultam o aprofundamento de conteúdos, bem como a falta de interesse, são alguns dos desafios enfrentados pelos formadores de professores.

O retrato de uma atuação multifacetada dos professores que atuam nos Institutos Federais também passa pelo estudo do *Perfil profissional dos docentes do curso técnico em Química a distância do IFG*, elaborado por Almeida e Pereira (2018). O artigo, a partir dos dados analisados, revela a carência de atenção à formação de professores específica para a EaD no Brasil e de políticas destinadas a docentes que atuam nessa modalidade. Além disso, inexistem leis que regulamentam a formação docente na EaD. A precarização do trabalho docente, por sua vez, é evidenciada pela atuação do professor da modalidade Educação a Distância, através dos vínculos a programas institucionais e/ou governamentais com atuação temporária e provisória e remunerada com bolsas pagas pelo FNDE, como é o caso da Rede e-Tec Brasil. O olhar atento sobre os currículos de formação de professores para que se discuta a EaD e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTCI) é uma das propostas trazidas pelas autoras para que se atenda às necessidades da atuação docente.

Pensar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar, segundo Cardoso e Filgueira (2018), é não só tratar sobre o uso das tecnologias a partir do aspecto instrumental, mas também propor uma formação dos docentes para a mediação tecnológica entre estudantes, conhecimentos e a realidade. O estudo intitulado *Docência e ambientes virtuais de aprendizagem: investigando a formação e gestão pedagógica em um curso técnico a distância* investiga as principais características da docência em ambientes virtuais a partir da perspectiva da formação pedagógica, a gestão de sala de aula e as relações com o saber.

A obra contempla também o *Estudo sobre a evasão em um curso técnico subsequente a distância*, desenvolvido por Mello e Pereira (2018). O arcabouço teórico e metodológico trazido ao estudo evidencia e analisa as maiores causas da evasão, tanto pelo Censo EaD desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), quanto pelos dados coletados no curso técnico subsequente a distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis.

Os resultados da pesquisa alertam para o alto percentual de evasão, sendo necessárias, segundo as autoras, ações voltadas à conscientização sobre a exigência de dedicação e sobre as especificidades do curso, assim como discussões sobre a organização didático-pedagógica do curso e da EaD na instituição pesquisada, sobretudo com o olhar sobre o estágio obrigatório. Assim também, pontuam as pesquisadoras acerca da necessidade de ampliação e revisão das políticas de permanência e êxito no IFG que contemplem os estudantes da EaD.

Ainda no contexto do IFG - Câmpus Anápolis, a Educação de Jovens e Adultos é abordada a partir da *Avaliação colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões acerca das competências*. O estudo trata da necessidade contínua de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, que clama por mudanças profundas que reconheçam a educação e a igualdade social como prioridades, sem desconsiderar as ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula na busca por experiências significativas.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos também é contemplada por Araújo et al (2018), com as *Reflexões acerca das apropriações pedagógicas do uso das mídias na Educação de Jovens e Adultos*. As autoras partem do importante papel da EJA na transformação da sociedade, que não se limita ao letramento e à alfabetização no sentido restrito, mas se refere à formação cidadã. A análise se pauta na apropriação das tecnologias e dos recursos midiáticos na EJA e a forma como ela se dá pelos docentes de uma escola pública do município de Anápolis/GO, por meio de uma investigação qualitativa. Com a aplicação de instrumentos de pesquisa, dos quais, a observação, o diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos institucionais, observou-se no *locus* da pesquisa a presença de uma professora dinamizadora, responsável pela mediação entre professores, conteúdos e recursos. Este cenário descortina a carência de condições para que os professores possam se qualificar, diante de suas elevadas cargas horárias de trabalho, ausência de incentivo financeiro e falta de interesse por uma mudança de prática docente. Por isso, a formação docente para a transformação e formação do estudante de EJA precisa ser uma constante, diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que podem impactar positivamente no redimensionamento dos meios de ensino e das práticas docentes.

Heberlein, Araújo e Nogueira (2018) também se debruçam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, sobre a educação de surdos. *Situações sociolinguisticamente complexas: um olhar sobre a formação de professores na realidade da EJA e da educação de surdos* é o último texto da obra e aborda a formação de professores de línguas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A complexidade caracterizada pela atuação docente na EJA, nesta investigação, é retratada diante das necessidades específicas destes estudantes que trazem consigo, muitas vezes, dificuldades socioeconômicas e de aprendizagem, além de desafios para que retornem ou permaneçam nos bancos escolares. Já na educação de surdos, muitas vezes, os estudantes são submetidos a uma visão hegemônica da língua, sobretudo da língua escrita. Por isso, o texto enfatiza que propostas de bi-/multilinguismo sejam desenvolvidas e que considerem as variantes e seus falantes, posto que estes se expressam a partir dos mais variados contextos. Em sendo assim, a oferta de cursos de formação continuada, a sensibilização de gestores para que voltem seus olhares para as carências de seus contextos, bem como o desenvolvimento e incentivo a pesquisas, são expostos como

pontos fulcrais na proposição de uma educação emancipatória. Também a reformulação das bases epistemológicas a partir da proposta de decolonialidade, em busca da superação de práticas educativas enraizadas e excludentes, é pontuada pelo estudo.

As discussões propostas nesta obra acerca da Educação Profissional e Tecnológica e da Formação Docente, reverberam o importante papel social que a educação pública desempenha na formação de quem nela atua e se forma. A produção científica envolvendo os diferentes atores e vozes que compõem a EPT, a defesa pela formação omnilateral que relacione ciência, cultura, trabalho e educação e que proporcione aos estudantes um olhar crítico na construção da sociedade representa, sobretudo, nos tempos atuais, a defesa e a resistência por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Recebido em 04/02/2021 e Aprovado em 27/02/2021

 **SIMONE URNAU**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Toledo-PR, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-6745>

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Desenho universal para aprendizagem na EB: *o que dizem as produções científicas*

Universal design for Basic Education learning:
what scientific productions say

Diseño universal para el aprendizaje en la EB:
lo que dicen las producciones científicas

📧 **DANIELLY RAQUEL DA SILVA PEREIRA***

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, Brasil.

📧 **MUNIQUE MASSARO****

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Básica brasileira, a partir de produções científicas. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o recorte entre 2015 e 2019, com a palavra-chave Desenho Universal para a Aprendizagem, na base de dados Google Acadêmico. Assim, 15 estudos foram selecionados e analisados a partir de três categorias de análise. Os resultados apontaram que as práticas realizadas foram ações pontuais, a maioria com resultados positivos, e mostraram a possibilidade de aplicar os princípios.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Ensino. Inclusão.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the applicability of Universal Design for Learning in Brazilian Basic Education based on scientific productions. A bibliographic search was carried out within the years 2015 and 2019 with the keyword 'Universal Design for Learning' in the Google Scholar database. Thus, 15 studies were selected

* Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba. *E-mail:* <daniellyraquel.9@gmail.com>.

** Docente Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. *E-mail:* <munique@ce.ufpb.br>.

and analyzed from three categories of analysis. The results showed that the practices which were carried out were punctual actions, most with positive results, and they also showed the possibility of applying the principles.

Keywords: Universal Design for Learning. Teaching. Inclusion.

RESUMEN: El propósito de este artículo es analizar la aplicabilidad del Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Básica brasileña, a partir de producciones científicas. Se realizó una búsqueda bibliográfica del período comprendido entre 2015 y 2019, con la palabra clave *Desenho Universal para a Aprendizagem*, en la base de datos de Google Acadêmico. Así, se seleccionaron y analizaron quince estudios de tres categorías de análisis. Los resultados mostraron que las prácticas realizadas fueron acciones puntuales, la mayoría de ellas con resultados positivos, y mostraron la posibilidad de aplicar los principios

Palabras clave: Diseño universal para el aprendizaje. Enseñanza. Inclusión.

Introdução

A educação é um direito social garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Destaca-se que, ao pensar na educação em nosso país, devemos pensar em garanti-la para todos, como um coletivo em que não há exceções. Ao mesmo tempo em que abrange a todos, a Constituição se volta para o *desenvolvimento da pessoa*, assim, devemos considerar cada educando, individualmente, e em seu pleno desenvolvimento construído ao longo da vida.

Pesquisas acerca da aprendizagem mostram que, assim como as pessoas são diferentes, o modo como aprendem com mais facilidade também pode se diferenciar. Como destacou Moura (2017), os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes, que influenciam no seu modo de aprender um conteúdo. Complementando-se o conceito, Fonseca (2016) definiu os Estilos de Aprendizagem como um conceito da área educacional pedagógica, que configura traços que indicam como as pessoas processam as informações, interagem e respondem às diferentes tarefas de aprendizagem na escola. Ressalta-se que é preciso considerar as potencialidades de cada pessoa e os seus contextos, desenvolvendo

diversas formas de aprender e vários tipos de competências, não apenas a que se sabe fazer melhor (MOURA, 2017).

Enfatiza-se a importância de valorizar a capacidade dos alunos de aprender, no sentido de que não é possível mensurar até onde uma pessoa pode ou não chegar. Os fatores que fazem com que a aprendizagem ocorra são os estímulos, por isso é preciso refletir se os estímulos dados dão a possibilidade ao aluno de expandir as suas capacidades.

Desta forma, destaca-se o *Universal Design for Learning* (UDL) ou Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que não se encaixa em uma metodologia de ensino, mas, se trata de uma estrutura que pode utilizar diversas estratégias de ensino, desde que, atinjam o objetivo final que é a aprendizagem de todos(as) alunos(as).

O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology*, apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999 e foi inspirado no conceito de Desenho Universal (CAST, 2018).

No Desenho Universal, o arquiteto, por exemplo, faz um projeto que busca dar acesso para que um maior número de pessoas possa usufruir desse espaço. De forma semelhante, no Desenho Universal para a Aprendizagem, o professor planeja suas aulas pensando em dar acesso a turma para que possa usufruir do conhecimento sem barreira, valorizando todas as formas de aprender.

Nesse sentido, o DUA é um conceito que, em sua essência, busca compreender e lidar com a individualidade humana, ao mesmo tempo em que lida com um coletivo, num espaço diverso, em que existem pessoas diferentes. “É uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e diferenciadas maneiras de aprender” (ZERBATO, 2018, p. 53).

Assim, a proposta de ensino que se baseia no DUA tem o diferencial de buscar o conhecimento para todos os alunos, sendo eles público-alvo da educação especial (PAEE) ou não, dado que ele busca as especificidades de cada aluno.

Há alguns princípios para que o DUA seja colocado em prática. Esses princípios se fundamentam em pesquisas científicas a respeito da aprendizagem que se baseiam em sete aspectos: 1. A aprendizagem está relacionada com os aspectos emocionais e biológicos dos indivíduos; 2. É preciso que os alunos tenham experiências significativas; 3. As emoções têm uma importância fundamental; 4. O conhecimento deve ser utilizado não só na sala de aula, mas em outros lugares, ambientes; 5. A aprendizagem precisa fazer sentido, ter ligação com quem aprende; 6. Dar importância a individualidade dos alunos, cada um tem um ritmo diferente para aprender; 7. A aprendizagem se aprimora com desafios e se inibe com ameaças (NELSON, 2014 *apud* ZERBATO, 2018).

Pensando nessas características, os autores que elaboraram o DUA apresentaram três diretrizes para facilitar a aprendizagem; essas diretrizes se baseiam em estimular três áreas do cérebro (CAST, 2018). A primeira área se refere a *affective networks* ou redes afetivas, que dá origem ao princípio do engajamento. A segunda área, *recognition networks*

ou redes de reconhecimento, origina o princípio da representação e, a terceira área, *strategic networks* ou redes estratégicas, refere-se ao princípio da ação e expressão.

O princípio do engajamento busca estratégias para como engajar os alunos e motivá-los, como também em como mantê-los interessados. Essa área afetiva é estimulada de maneira diferente em cada pessoa, uma vez que aquilo que engaja um aluno pode desmotivar o outro. Pode-se realizar atividades inesperadas, como também se orienta a variar o nível de estimulação sensorial, como na utilização de imagens, vídeos ou músicas sobre um mesmo assunto. Além disso, deve-se procurar estímulos que mantenham os alunos cientes do que estão fazendo o tempo todo e levando-os a perceber a relevância do que fazem, estimulando a capacidade de autorregulação e autodeterminação (CAST, 2018).

Já o princípio da representação busca reunir fatos e apresentar conteúdos de diferentes maneiras, estimulando múltiplos sentidos e as redes de reconhecimento, pois parte do pressuposto que cada pessoa tem facilidade para receber e compreender as informações com estímulos diferentes. Deve-se ter a cautela com a clareza e compreensão dos alunos quando se remete a termos, símbolos matemáticos e o ensino de outras línguas. E ainda, deve-se possibilitar que o aluno saiba utilizar o conhecimento a seu favor, inclusive em outras situações (CAST, 2018).

Por fim, o princípio da ação e expressão se encarrega do planejamento e execução de tarefas, estimulando as redes estratégicas. Esse princípio parte do pressuposto de que os alunos se diferenciam na maneira de expressar o que sabem, enquanto uns os fazem por meio de texto, outros se saem melhor oralmente, assim, não há uma forma de ação e expressão que seja ideal para todos. Deve-se fornecer materiais dos quais todos os alunos possam interagir e manusear, fornecer opções para funções executivas, orientar o estabelecimento de metas, apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias e facilitar o gerenciamento de informações (CAST, 2018).

Para cada uma das áreas há diretrizes, orientações e pontos de verificações com sugestões concretas para a aplicação da estrutura do DUA (CAST, 2018), mas é importante destacar que:

The UDL Guidelines are not meant to be a “prescription” but a set of suggestions that can be applied to reduce barriers and maximize learning opportunities for all learners. *They can be mixed and matched according to specific learning goals* and can be applied to particular content areas and contexts (CAST, 2018, *grifo no original*).

Assim, as diretrizes não precisam ser utilizadas todas ao mesmo tempo e em todas as salas de aula. É preciso avaliar as necessidades dos alunos e suas dificuldades, buscando as orientações que podem solucioná-las.

Diante do contexto apresentado e compreendendo que o propósito da educação é a aprendizagem de todos os alunos, problematizou-se a respeito da aplicabilidade do DUA na Educação Básica brasileira, a partir das produções científicas.

Prais e Rosa (2017) realizaram uma revisão sistemática sobre o DUA no Brasil entre os anos de 2010 e 2015, evidenciando tanto a necessidade de formação docente para a implantação do DUA, quanto a de mais pesquisas abordando a contribuição no campo da prática para o ensino regular.

A revisão integrativa do DUA em artigos científicos entre os anos de 2011 e 2016, realizada por Bock, Gesser e Nuernberg (2018), apontou as possibilidades positivas na aplicação do DUA, porém também mostrou algumas dificuldades que foram percebidas na literatura encontrada.

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) também observaram a mesma realidade na literatura internacional ao realizarem uma revisão sistemática; o material reunido de pesquisas aplicadas com alunos ainda é pequeno, evidenciando mais uma vez a necessidade dessas pesquisas para analisar os efeitos da aplicação dos princípios do DUA.

Esta pesquisa se diferencia das citadas acima, uma vez que busca informações na literatura brasileira e relacionadas apenas com as experiências do conceito na prática, pois o objetivo deste artigo é analisar a aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Básica brasileira, a partir das produções científicas.

Material e métodos

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo exploratório para se obter uma visão geral da aplicabilidade do DUA na Educação Básica brasileira, uma vez que o tema ainda é pouco explorado no Brasil e tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para pesquisas posteriores (GIL, 2008). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no mês de janeiro de 2020, utilizando os critérios: parâmetro temático, parâmetro linguístico, parâmetro cronológico e fonte (LIMA; MIOTO, 2007).

Como parâmetros linguístico e temático, realizou-se a busca por obras na Língua Portuguesa, com a palavra-chave *Desenho Universal para a Aprendizagem*, entre aspas. Como parâmetro cronológico, delimitou-se o período de 2015 a 2019. Foi definido este período de tempo porque Prais (2017) já havia realizado uma busca sistemática de publicações científicas brasileiras até o ano de 2015.

Como fonte para a coleta de dados, utilizou-se o Google Acadêmico. Este foi escolhido pelo nível de abrangência na recuperação de pesquisas, não focando apenas em artigos científicos ou dissertações e teses, mas também em resumos e trabalhos publicados em eventos científicos.

Na análise dos dados foram empregados os cinco níveis de leitura estabelecidos por Lima e Mioto (2007), que consistem em: reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura crítica ou reflexiva e leitura interpretativa.

A partir da análise, especificamente da leitura reflexiva, as informações foram ordenadas e classificadas, e assim, foram estabelecidas três categorias de análise para a leitura interpretativa dos dados, sendo: Estudos com a aplicabilidade do DUA, Estudos com indícios da aplicabilidade do DUA, Estudos com a aplicabilidade de recursos tecnológicos baseados no DUA.

Resultados e discussão

No banco de dados do Google Acadêmico, utilizando o termo *Desenho Universal para a Aprendizagem* entre aspas, no período de 2015 a 2019, foram gerados 224 resultados, destes, 85 trabalhos foram pré-selecionados para uma leitura exploratória, como sugerido por Lima e Mioto (2007). Para atingir o objetivo desta pesquisa, selecionaram-se para a leitura seletiva os trabalhos referentes às experiências práticas com alunos da Educação Básica brasileira que utilizassem o DUA, assim, permaneceram 15 estudos, entre teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos e trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos.

Dez desses trabalhos partiram da necessidade de incluir um aluno PAEE no ensino regular, sendo feitas adaptações depois que este já estava em sala de aula enfrentando dificuldades de aprendizagem (ALMEIDA, 2018; CRUZ; NASCIMENTO, 2018; FUNARI *et al.*, 2016; MARINHO *et al.*, 2018; PACHECO, F., 2019; PAULINO, 2017; PEREIRA, D., 2019; PEREIRA, S., 2019; ROSALEN, 2019; SANTOS; PRAIS; VITALIANO, 2019). O esperado, apontado pelo CAST (2018), é que o ambiente já esteja preparado para receber a diversidade de alunos desde seu princípio.

Em contrapartida, Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 153) afirmaram que “a implementação pode começar paulatinamente com a aplicação em diferentes situações e contextos até que o DUA seja incorporado como um princípio cotidiano atravessando os planejamentos e os planos de ensino”. Esse pensamento torna a implementação do DUA mais próxima e possível da nossa realidade brasileira. As pesquisas demonstram tanto que o DUA parte de uma necessidade real das escolas, quanto que há a possibilidade de introduzir o conceito numa necessidade real de aprendizagem.

Assim, seguem as categorias de análise estabelecidas com a discussão dos estudos selecionados.

Estudos com a aplicabilidade do DUA

Os trabalhos de Costa (2018), Roquejani (2018), Gonçalves (2019), Pereira S. (2019) e Pacheco P. (2017) demonstraram de forma mais efetiva a aplicação do DUA na Educação Básica brasileira, pois apresentaram e discutiram seus princípios. Estes estudos buscaram

utilizar diversos recursos de modo a diversificar a apresentação do conteúdo para os alunos, estimulando as redes de reconhecimento. Além disso, os resultados mostraram que a representação do conteúdo de forma diversificada motivou mais os alunos, estimulando assim, as redes afetivas (CAST, 2018).

Costa (2018), Roquejani (2018), Gonçalves (2019) e Pereira S. (2019) apresentaram os objetivos de aprendizagem e as estratégias pensadas para os três princípios do DUA. Nos trabalhos não foram utilizadas todas as ferramentas do DUA, mas o Cast (2018) orienta que não é necessário utilizar todas elas para colocá-lo em prática, pois as diretrizes e pontos de verificação servem como orientação para pensar a respeito de como chegar ao objetivo de aprendizagem pretendido. Especificamente, Costa (2018) descreveu em sua dissertação de mestrado a aplicação de uma sequência didática com 16 aulas sobre o sistema digestório, utilizando os princípios do DUA em uma turma de 8º ano considerada como desinteressada e com um aproveitamento pouco significativo no que se refere a aprendizagem. Nessa turma havia uma aluna surda e um aluno com deficiência intelectual. Roquejani (2018) buscou elaborar, descrever e analisar adequações curriculares para o ensino de Geografia, baseadas no DUA, para os anos finais do Ensino Fundamental com alunos PAEE. Já Gonçalves (2019) analisou como os princípios do DUA podem contribuir para o ensino de Ciências da Natureza no Ensino Médio, em uma turma onde não havia alunos PAEE. E Pereira S. (2019) utilizou o DUA para realizar uma sequência didática sobre lipídios para o ensino de Química em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, onde havia uma aluna com Síndrome de Down.

Ainda acerca do ensino de Ciências, Pacheco P. (2017) planejou, implementou e avaliou uma proposta didática sobre sistema respiratório, na Educação de Jovens e Adultos, utilizando o DUA, traçando, primeiramente, o perfil de Estilos de Aprendizagem dos alunos. Os estilos de aprendizagem modificam o modo como os alunos respondem às diferentes tarefas de aprendizagem (FONSECA, 2016; MOURA, 2017). Assim, Pacheco P. (2017) mostrou que conhecer os estilos de aprendizagem foi importante para desenvolver as redes estratégicas do DUA, ou seja, para fornecer múltiplos meios de ação e expressão dos alunos durante as aulas.

Acerca dos recursos, as atividades realizadas por Roquejani (2018), Costa (2018), Pereira S. (2018) e Gonçalves (2019) aproveitaram os recursos já existentes na escola, como também elaboraram recursos de baixo custo e baixa tecnologia para a diversificação dos conteúdos. O Cast (2018) também orientou que o DUA pode ser colocado em prática mesmo com recursos de baixa tecnologia. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) verificaram que há situações que não precisam de implementação tecnológica. Costa (2018), por exemplo, utilizou recursos e estratégias, tais como: filmes com legenda, painéis com imagem e texto, dicionários ilustrados, sistema digestório manipulável, construção de glossário com os alunos, leitura de textos grifando aspectos importantes, atividades em grupo, utilização do laboratório de informática, atividades de feedbacks, uso de portfólios e utilização

de Linguagem Simbolar, que é um recurso de comunicação suplementar e alternativa. Costa (2018, p. 308) afirmou que os resultados foram positivos e “foi possível perceber a diferença entre dar acesso à informação e dar acesso à aprendizagem”.

A respeito dos resultados dos estudos, Pereira S. (2019) afirmou que os alunos avançaram nos conteúdos, Roquejani (2018) relatou que os alunos e professores se sentiram mais motivados nas aulas, para Costa (2018) a mudança no comportamento dos alunos foi significativa e para Gonçalves (2019) a aprendizagem ocorreu de forma mais eficaz.

Apesar disso, foram apontadas algumas dificuldades com relação a carência de materiais nas escolas (ROQUEJANI, 2018). Pacheco P. (2017) ponderou que o DUA se demonstrou como uma possibilidade, mas demandam-se materiais, recursos e tempo. Roquejani (2018) ressaltou a dificuldade dos professores em lidar com os alunos com deficiência. As mesmas dificuldades foram encontradas nas pesquisas levantadas por Bock, Gesser e Nuernberg (2018).

Estudos com indícios da aplicabilidade do DUA

Sete trabalhos pesquisados apresentaram indícios da aplicabilidade do DUA na Educação Básica brasileira (ALMEIDA, 2018; FUNARI *et al.* 2016; PACHECO, F., 2019; PAULINO, 2017; PEREIRA, D., 2019; ROSALEN, 2019; SANTOS; PRAIS; VITALIANO, 2019). Estes estudos não apresentaram diretamente como os princípios e diretrizes do DUA foram aplicados, dialogando com os princípios do engajamento, da representação e da ação e expressão, e ainda, não aprofundaram as discussões a respeito dos aspectos da aprendizagem de todos os alunos. Os trabalhos focaram mais em possibilitar a acessibilidade à informação do aluno PAEE, conseqüentemente, beneficiando os demais alunos com o uso de recursos e estratégias, mas sem enfatizar que todos os alunos são diferentes e possuem estilos diferenciados de aprender, conforme afirmaram estudiosos da área (CAST, 2018; MOURA, 2017; ZERBATO, 2018).

Bock, Gesser e Nuernberg (2018) destacaram que quando o DUA é utilizado na prática cotidiana, os recursos de acessibilidade podem ser utilizados por todos os alunos, podendo auxiliar também aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, que não fazem parte do PAEE.

Particularmente, a respeito das pesquisas desta categoria, evidenciou-se que Paulino (2017) implementou, descreveu e analisou uma prática relacionada ao coensino no ensino de Ciências, na busca de incluir um aluno cego, apoiando-se no DUA. A pesquisadora fez as adaptações para atender ao aluno, mas os materiais e as estratégias também foram utilizados pelos demais para a aprendizagem de todos. Pacheco F. (2019) fez uma intervenção de 6 aulas utilizando o DUA, no ensino de Física, com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, para a inclusão de uma aluna com deficiência visual. Ocorreram aulas dialógicas e práticas e foram feitas atividades em braille e gráficos táteis, que também

foram utilizados por todos os alunos. Funari *et al.* (2016) fizeram um breve relato acerca da experiência realizada em um estágio supervisionado de Química. A estudante buscou realizar um trabalho com o DUA em uma microaula que teve duração de cerca de 20 minutos e destacou que a sua experiência foi frustrada, pois dentre outras inquietações, o material elaborado para um aluno cego não atingiu o objetivo pretendido. Santos, Prais e Vitaliano (2019) realizaram um trabalho colaborativo utilizando o DUA junto com duas professoras de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental que tinham alunos com necessidades educacionais especiais. Após a identificação das necessidades desses alunos, foi planejada uma intervenção com todos os alunos. Por fim, Rosalen (2019) descreveu em sua dissertação práticas de uma escola polo que atua com alunos PAEE, dentre elas, usando o DUA. A autora mostrou a importância do trabalho integrado entre os profissionais da escola para o desenvolvimento de alunos PAEE, possibilitando um trabalho mais sólido.

As outras duas pesquisas desta categoria também partiram das especificidades dos alunos PAEE, sem aprofundar nas diretrizes e princípios do DUA, no entanto, se diferenciaram das demais, pois focaram na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) (ALMEIDA, 2018) e de um jogo pedagógico (PEREIRA, D., 2019).

Almeida (2018) analisou a implementação de recursos de TA de baixa tecnologia para uma aluna com Paralisia Cerebral (PC) e o uso desta em caráter universal. A autora citou que, embora o DUA seja diferente da TA, eles se complementam, pois ao serem utilizados juntos podem trazer benefícios aos alunos com deficiência. Os recursos de TA foram utilizados por todos os alunos da turma, auxiliando-os em uma melhor compreensão do conteúdo. Já Pereira D. (2019) elaborou e aplicou, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, um jogo pedagógico sobre rios e bacias hidrográficas utilizando as diretrizes do DUA no processo. Antes da aplicação do jogo, foram realizados encontros com os professores para verificar as necessidades dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), e desta forma, foi elaborada uma prancha de comunicação alternativa para estes usarem durante o jogo.

Enfim, evidencia-se nestes estudos apresentados a afirmação de que as práticas pedagógicas desenvolvidas foram baseadas no DUA, entretanto, constata-se que não há indícios suficientes para investigar profundamente os princípios e diretrizes dessa estrutura e como realmente ocorreu a sua aplicabilidade.

Estudos com a aplicabilidade de recursos tecnológicos baseados no DUA

Nesta última categoria serão apresentados três trabalhos que abordaram a aplicabilidade de recursos tecnológicos baseados no DUA (CRUZ; NASCIMENTO, 2018; MARINHO *et al.*, 2018; RIBEIRO, 2019).

Marinho e colaboradores (2018) buscaram elaborar um protótipo de livro didático digital igual ao da escola pesquisada, baseado no DUA, porém, com diferentes

ferramentas, como recursos de voz para a leitura do texto e conversão em LIBRAS. O protótipo foi testado com alguns alunos com deficiência auditiva, intelectual, visual e TEA e os resultados foram satisfatórios com esses alunos.

Outro estudo encontrado se relaciona ao uso de recursos de informática, especificamente, por dois alunos com TEA. As autoras analisaram alguns jogos e exercícios realizados, concluindo que o uso do computador atendeu aos princípios do DUA. Segundo as autoras, o DUA “estimulou o reconhecimento e a associação de ideias, favoreceu o desenvolvimento de estratégias e promoveu o engajamento afetivo com o contexto” (CRUZ; NASCIMENTO, 2018, p. 61).

E por último, Ribeiro (2019) realizou a transformação do primeiro capítulo de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental, numa mídia digital com as diretrizes do DUA. Os alunos podiam ampliar o tamanho da fonte dos textos, ter acesso a dicas e a explicação do significado de novas palavras, aumentar o repertório com links de vídeos (com audiodescrição) e recursos de imagem. A autora afirmou que muitos alunos permaneceram com as dificuldades relacionadas à leitura, alguns se dispersaram e perderam o interesse ou não utilizaram todos os recursos disponibilizados.

A partir dessas pesquisas, ressalta-se que o DUA não consiste apenas na utilização de recursos tecnológicos, pois eles, por si só, não garantem a aprendizagem. O DUA é uma estrutura com princípios e diretrizes, que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos e que deve ser combinado com outros recursos e estratégias de modo a diversificar o ensino (ZERBATO, 2018; CAST, 2018).

Desse modo, os recursos tecnológicos seriam uma ferramenta, entre outras, que deveria ser oferecida na sala de aula, no sentido de fornecer múltiplos meios de representação, ação e expressão. Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 154) reafirmaram este argumento de que “é preciso refletir sobre a maneira pela qual esses recursos estão adentrando no campo da pesquisa e da prática, e se eles ainda não desvelam, em diferentes situações, a expressão do modelo médico na sua implementação”.

Além disso, enfatiza-se que a mídia digital não manteve todos os alunos engajados nos estudos, pois houveram momentos em que eles perderam o interesse (RIBEIRO, 2019). Assim, fica mais nítida a necessidade de diversificar as estratégias no sentido de oferecer múltiplos meios de representação do conteúdo e de resolução das atividades para todos os alunos, e não apenas aos alunos PAEE, como apontado pelo Cast (2018).

Considerações finais

As produções científicas encontradas sinalizam que há possibilidade de colocar princípios do DUA em prática, pois muitas experiências trouxeram resultados positivos, mesmo sendo desenvolvidas ações pontuais e por um curto período de tempo. Destaca-se

o uso do DUA desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e a confirmação de maior engajamento dos alunos quando aplicado o DUA.

Nove estudos não mostraram claramente como foram desenvolvidos os três princípios do DUA. Pensa-se que isso se deve ao fato de que o conceito ainda é incipiente no Brasil, e ainda se buscam novas formas de responder as questões relacionadas à inclusão e ao aprendizado de todos no contexto escolar.

Uma sala de aula em que o professor utiliza o DUA parece mais próxima da nossa realidade do que uma escola com DUA, uma vez que seriam necessárias grandes mudanças, tanto na parte física da escola, em termos de acessibilidade, materiais etc., quanto nas concepções e na eliminação de barreiras atitudinais, que muitas vezes se colocam na escola.

Nesse sentido, concorda-se com Bock, Gesser e Nuernberg (2018), quando afirmam que o DUA pode ser implementado paulatinamente até se tornar uma prática comum nas escolas. Porém, para que isso ocorra, é preciso pensar em formação docente, no trabalho coletivo da equipe escolar, no comprometimento dos gestores educacionais e em novas pesquisas com estudos transversais e longitudinais.

Por fim, sabe-se que o fenômeno da educação é complexo, são diversos fatores que dizem respeito à educação, de modo que este trabalho se propôs a apontar uma forma, entre tantas outras, de como é possível termos práticas que buscam acesso ao conhecimento para todos.

Recebido em: 09/09/2020 e Aprovado em: 01/12/2020

Referências

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira. *Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: Implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum*. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BOCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov.2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 04 dez. 2019.

COSTA, Elisângela Luz da. *Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório*. 2018. 340 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

CRUZ, Mara Monteiro; NASCIMENTO, Fabiana Ferreira. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com Autismo. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 4. n. 1. jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30041>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FONSECA, Maria Fernanda Batista Coelho. *Análise dos Estilos de aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Desenvolvimento Típico*. 2016. 89 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

FUNARI, Catiucia Anselmo *et al.* Desenho Universal de Aprendizagem e Micro Aulas no Estágio Supervisionado de Química: aprendizagens de Desafios. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2016, Universidade Federal do Pampa. *Trabalhos*. Disponível em: <http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/19320>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Altas 2008.

GONÇALVES, Uilson Tuiti de Vargas. *Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de ciências da natureza na perspectiva inclusiva*. 2019. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) - Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MARINHO, Fernando *et al.* Desenho Universal para a Aprendizagem: criação e validação de um livro digital acessível. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 29., 2018. *Trabalhos*. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8178>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MOURA, Rosemary Barbosa da Silva. *As singularidades dos estilos de aprendizagem: a heterogeneidade que potencializa o aprender*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400675&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

PACHECO, Débora Pimentel. *O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos*. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

PACHECO, Elisete Freire. *Inclusão de deficiente visual no ensino da física com o uso de Desenho Universal para a Aprendizagem*. 2019. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

PAULINO, Vanessa Cristina. *Efeitos do Coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita*. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, Dyego Anderson da Silva. *Super trunfo geográfico: rios brasileiros*. 2019. Disponível em: <https://monografias.ufs.br/handle/riufs/12507>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PEREIRA, Samara de Oliveira. *Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade para o ensino de química a estudantes com Síndrome de Down*. 2019. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências humanas*, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/4086>. Acesso em: 12 mai. 2020.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Paiva Souza. *Possibilidades e limitações do uso do Desenho Universal para a Aprendizagem em uma unidade didática*. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

ROQUEJANI, Ticiano Couto. *O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais*. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ROSALEN, Patrícia Cristina. *Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE): O cotidiano de uma escola polo*. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

SANTOS, Katiane Pereira; PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Análise de uma experiência de trabalho colaborativo junto a professoras alfabetizadoras com base no desenho universal para aprendizagem. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 18., 2019, Universidade Estadual de Londrina. *Trabalhos*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2019/indice-de-eixos/4.-educacao-inclusiva.php>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ZERBATO, Ana Paula. *Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

A catarse na formação continuada: *por uma construção coletiva dos saberes docentes*

Catharsis in continuing education:
for a collective construction of teaching knowledge

La catarsis en la formación continua:
por una construcción colectiva de los saberes docentes

 **SUSI COUTO KOCHÉ***

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil.

 **MARIA SELMA GROSCH****

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil.

RESUMO: O objetivo geral deste estudo é refletir como a formação continuada pode contribuir na construção coletiva de saberes docentes das professoras de Educação Infantil. O estudo foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, em Santa Catarina, em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs). As participantes da pesquisa foram sete professoras atuantes na Educação Infantil, que participaram das entrevistas semiestruturadas, contendo oito perguntas abertas. Em relação aos resultados encontrados, as participantes do estudo demonstraram que a construção do conhecimento não deveria levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas partir de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência. Os resultados demonstraram, ainda, quais saberes docentes as professoras necessitam em sua prática.

* Mestra em educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto Catarinense. Atualmente é professora do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Caravágio. *E-mail:* <susickoche@uniplaclages.edu.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Licenciada em Pedagogia. Atualmente é professora titular do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail:* <profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br>.

Palavras-chave: Formação continuada de professoras. Saberes docentes coletivos. Catarse.

ABSTRACT: The general objective of this study is to reflect how continuing education can contribute to the collective construction of knowledge of Early Childhood Education teachers. The study was carried out in the municipal education system in the city of Lages, in Santa Catarina, in two *Centros de Educação Infantil* (CEIMs). The research participants were seven teachers working in Early Childhood Education, who participated in the semi-structured interviews, containing eight open-ended questions. In relation to the results found, the participants of the study demonstrated that the construction of knowledge should not take into account only the experiences coming from outside to inside, from external demands, but starting from inside to outside, from the essence of the educators themselves, from their interests, needs, values, intuitions, beliefs, linking to their own existence. The results also demonstrated the kind of teaching knowledge teachers need in their practice.

Keywords: Teachers Continuing Education. Collective teaching knowledge. Catharsis.

RESUMEN: El objetivo general de este estudio es reflexionar sobre cómo la educación continua puede contribuir a la construcción colectiva de los saberes docentes de las maestras de la Educación Infantil. El estudio se realizó en el sistema escolar municipal de la ciudad de Lages, en Santa Catarina, Brasil, en dos Centros de Educación Infantil (CEIM). Siete docentes que trabajan en Educación Infantil participaron de la investigación, contestando a las ocho preguntas abiertas de las entrevistas semiestructuradas. En relación con los resultados encontrados, las participantes del estudio demostraron que la construcción del conocimiento no debe tomar en cuenta solo las experiencias que vienen de afuera hacia adentro, de demandas externas, sino que deben ir de adentro hacia afuera, desde la esencia del propio educador, de sus intereses, necesidades, valores, intuiciones, creencias, vinculándose a su propia existencia. Los resultados también demostraron cuáles saberes docentes necesitan las maestras en su práctica.

Palabras clave: Formación continua docente. Saberes docentes colectivos. Catarsis.

Introdução

Esse artigo é um recorte do estudo apresentado na dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Para o recorte, abordamos o processo de catarse na constituição dos saberes docentes na formação continuada de professoras da educação infantil. O estudo objetivou compreender mais profundamente a construção de um saber coletivo dentro desses processos formativos. Como um dos resultados obtidos, o estudo evidenciou que as professoras entrevistadas buscam refletir sobre sua prática docente, a partir de um processo de emancipação individual frente às dificuldades e possibilidades em sua rotina diária.

A formação continuada pode ser entendida como um espaço onde pode ocorrer a resignificação de conceitos, das concepções e também para se reconhecer a prática a partir da teorização. O processo de formação docente pressupõe uma construção histórico-social que envolve valores e convicções epistemológicas inerentes ao ser humano. Assim, a formação docente caminha lado a lado com a prática social do homem que “vai produzindo e reproduzindo as condições materiais e ideais e as relações sociais que possibilitam sua existência” (GROSCH, 2011, p. 153). Desse modo, os programas formativos ou intervenções que realmente trazem impactos, só se mostram efetivos a partir do momento em que consideram essa perspectiva sócio-histórica do homem e sua prática social (GATTI, 2003).

Entendemos a formação continuada como um momento que poderia incitar um processo catártico na construção coletiva dos saberes docentes das professoras, a partir da compreensão de que é possível avançar nesta transformação política, ética e estética, que tanto buscamos para a educação, sobretudo das nossas crianças. A catarse é um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo. É individual porque contribui para a emancipação do indivíduo a partir da mudança de sua visão de mundo. Contudo, é no campo da coletividade que ela se ancora, no sentido de contribuir para a superação da cotidianidade e nas transformações política e ética do mundo, por meio da luta de classes.

Deste modo, o indivíduo que atingiu a catarse, jamais consegue se colocar na mesma posição em que estava inicialmente, ou seja, não retorna ao estágio anterior. Além disso, ele almeja novos padrões e novas sistemáticas de apreensão de mundo; desenvolve novos objetivos (DUARTE, 2019).

Saviani (1989) ponderou que, historicamente, o homem apropriou-se da terra por meio de um fazer coletivo. No entanto, a partir do momento em que essa apropriação ocorreu de maneira individualizada, surgiram as classes dos proprietários e dos trabalhadores. Para o autor, a origem da escola se dá justamente no ócio da classe dos proprietários que dispunham de tempo livre para se ocupar de outros afazeres (p. 27-28). Como resultado, a escola *letrada* é atribuída, num primeiro momento, somente às classes dominantes. Enquanto a ‘não escola’, aquela constituída por saberes do cotidiano, era o único conhecimento que detinham as classes dos trabalhadores.

O saber destas distintas classes é contrastante, já que um mesmo grupo de pessoas se torna hegemônico à medida que partilha sempre dos mesmos saberes. Nessa ótica,

a pedagogia histórico-crítica tem como principal meta conhecer e transformar radicalmente a sociedade de classes. A transformação guiada pela pedagogia histórico-crítica é radical e global no modo de produção e reprodução da vida social. Essa transformação é o cerne para o conceito de catarse, defendido por Gramsci e replicado por Saviani.

Metodologia

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, em Santa Catarina, em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs). O município de Lages localiza-se na região do Planalto Catarinense. As participantes da pesquisa foram sete professoras atuantes na Educação Infantil, submetidas a entrevistas semiestruturadas, que continham oito perguntas abertas. Para a apresentação dos resultados, utilizou-se a letra P para identificar cada uma e a sequência numérica, respeitando a ordem de realização das entrevistas.

Foram respeitados todos os aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa, coleta de dados e aplicação dos questionários com os envolvidos, sendo respeitados inclusive os limites da privacidade e a legalidade.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado para avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC –, e teve sua aprovação em 20 de julho de 2020, sob o nº 4.163.229.

A adesão das participantes da pesquisa e a coleta de dados para este estudo foram realizadas mediante o pleno conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As participantes do estudo foram informadas quanto à sua participação em relação aos possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as ferramentas propostas por Uwe Flick (2013), sugerindo que após a coleta dos dados, seja revisitada a pergunta de pesquisa para definir, frente aos dados coletados, qual o material deverá ser utilizado e quais as entrevistas ou partes das entrevistas serão mais relevantes para responder à questão proposta.

Após a etapa de classificação dos dados coletados, revisitamos os objetivos geral e específicos, e, a partir deles, separamos as questões da entrevista semiestruturada para que estas questões tentassem responder à pergunta de pesquisa, bem como responder aos objetivos propostos. Para tanto, separamos os objetivos específicos e as perguntas por cores e, em contraste com as entrevistas, procuramos responder às questões. Posteriormente, separamos trechos das falas das entrevistadas e os interpretamos, tentando ao máximo extrair uma frase ou uma palavra que sintetizasse o trecho da fala da entrevistada quanto aos objetivos propostos. Como resultado, obtivemos quadros síntese com o contraste entre as falas das entrevistadas, os temas e os objetivos da pesquisa.

A catarse para a formação continuada

Antes de adentrar especificamente no conceito de catarse para a educação, em especial para a pedagogia histórico-crítica de Saviani, é importante destacar que o termo denota outros sentidos ou sentidos complementares, dependendo da ótica a partir da qual se observa.

Durante a pesquisa, o termo apareceu, na maioria das vezes, associado à arte. Não por acaso, a catarse é apresentada inicialmente por Aristóteles, sendo descrita como “uma espécie de prazer próprio da tragédia, resultado da purgação do terror e da piedade suscitados por aquele espetáculo teatral. A avaliação positiva de uma tragédia depende exatamente de sua capacidade de levar à catarse” (BOCAYUVA, 2008, p. 46). Dermeval Saviani, ao descrever o que entendia como catarse, durante uma entrevista, inicialmente recorreu a essa definição tradicional, “o fato de você assistir a uma peça de teatro ou assistir a um show de música [...] e quando termina o espetáculo há aquela espécie de euforia, de sensação de alívio, de sensação de bem-estar que aquela representação provocou” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 166).

Ao utilizar o termo, Saviani apela para o poder educador que o momento catártico atinge. Aristóteles também o fazia, asseverando que a catarse, descrita pela tragédia, está ligada à formação do cidadão, já que para ele, uma tragédia seria capaz de proporcionar uma “experiência de contemplação da vida”. As tragédias eram desenvolvidas como imitações do cotidiano do espectador, para que este conseguisse se projetar no protagonista, auxiliando na sensação de alívio ou purificação característica da catarse aristotélica (BOCAYUVA, 2008, p. 46-47). Ainda de acordo com Aristóteles, citado por Bocayuva (2008),

o mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Os homens possuem tal ou tal qualidade, conforme o caráter, mas são bem ou mal aventurados pelas ações que praticam. Daí que na tragédia não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações (ARISTÓTELES apud BOCAYUVA, 2008, p. 47).

Por essa afirmação, denota-se que Aristóteles estava preocupado com a vida cotidiana e com as ações desenvolvidas pelo homem. A ele também interessa refletir como as relações e interações sociais se davam ou como poderiam se desenrolar os eventos. Em suma, para Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional.

Por outro lado, durante a pesquisa, o termo catarse também foi descrito nas áreas da psicanálise e da religião. Na psicanálise, foi objeto de estudo de Freud e, de modo sintético, pode ser entendida como a sensação de libertação de um indivíduo de uma situação

opressora por meio de uma ação psicológica ou por meio de uma atividade específica. Para a religião, de modo simplista, representa a purificação da alma, que pode ocorrer por meio de uma confissão, de um rito específico ou de uma oração.

Essa breve contextualização é importante já que Dermeval Saviani, conhecedor do termo nestas outras esferas, vai aprofundar seus estudos utilizando a teoria gramsciana para melhor situar a catarse no campo da educação. Desse modo, a catarse não se limitaria a um fenômeno da esfera artística ou pedagógica, ela atinge um sentido mais amplo, que engloba o entendimento dos aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos. Gramsci (1991) desenvolveu o conceito de catarse ao afirmar que:

[...] pode-se empregar o termo 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do 'objetivo' ao 'subjetivo' e da 'necessidade' à 'liberdade'. A estrutura da força exterior que esmaga o homem, o assimila a si, o torna passivo, se transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, a meu ver, o ponto de partida para toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que são resultado do desenvolvimento dialético (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: - que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução não existam já, ou estejam em vias de desenvolvimento, as condições necessárias e suficientes - e que nenhuma sociedade perece antes de haver expressado todo seu conteúdo potencial) (GRAMSCI, 1991, p. 314-315).

Saviani traduziu o conceito de catarse, utilizando-o como uma categoria pedagógica, já que expressa o ápice do processo educativo, "momento pelo qual há incorporação efetiva dos processos culturais, onde o aluno assume na essência do seu ser 'uma espécie de segunda natureza'" (2013, p. 73). Assim, o autor complementa a ideia de Gramsci, ao dizer que,

[...] pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação (SAVIANI, 2013, p. 74).

A compreensão de que o processo catártico iniciado pelos professores é capaz de romper o mecanicismo da educação é fundamental para entender também que ele é capaz de atuar na transformação da sociedade, já que a escola é o espaço de formação de novos conceitos.

Para Gatti (2013), a prática social é prática educacional e, portanto, não pode ser tomada como mera receita. Em suas palavras, “implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia” (p. 196). Essa afirmação se alinha com a reflexão de umas das participantes do estudo que diz que:

“A prática docente, necessita de aperfeiçoamento constante, pois a cada dia os alunos trazem novidades, e a cada turma, eles são mais evoluídos, necessitando de aprimoramento e aperfeiçoamento do professor. Portanto, a formação continuada ajuda nesse processo. Resta ao professor esforço contínuo para que consiga evoluir com o processo” (P4).

Pode-se dizer que a prática docente passa a refletir um processo de apropriação do espaço escolar e das práticas educativas vivenciadas neste espaço. É um processo dialógico de construção e reconstrução de conceitos que culminam na elaboração de um novo fazer docente. Em um trecho de outra participante, observa-se que ela avalia a formação continuada como um processo de ressignificação de conceitos.

“A preparação deve andar junto com o professor, desde sua formação inicial. No entanto, a formação continuada traz discussões que nos fazem reavaliar nossa conduta em sala de aula, trazendo novas indagações, que levam o professor a procurar sempre por novos conhecimentos. Acho de grande valia a formação continuada” (P7).

Ainda sobre a formação continuada, a participante P3 ratifica que a troca de conhecimentos e saberes entre os pares contribui para a construção de novos saberes, ao afirmar que “nesse universo (da educação) há uma mescla de conhecimentos. Cada um com suas experiências e vivências compartilhando-as, melhorando em todos os níveis a formação docente” (P3).

Matos, Grosch e Dresch (2020, p. 5) complementam essa ideia ao afirmar que “criar espaços de formação continuada para que se ofereçam momentos de reflexão é fundamental para rever conceitos e práticas, de modo a interferir na própria constituição profissional dos professores”. Saviani (2013) aponta ser necessário que haja uma socialização do saber produzido. Para ele (p. 66), “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”. Outra importante contribuição é a de Mazzeu (1998, p. 4-5) que disse:

o educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. [...] Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual se busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. [...] Portanto, partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano.

Observa-se que a construção dos saberes poderia ser fundamentada numa perspectiva sócio-histórica. A formação da consciência do papel do homem na sociedade não ocorre de forma independente dos fatos sócio-históricos, mas do contexto e do *locus* em que se inserem.

Além disso, um bom planejamento dos momentos da formação continuada poderia criar as condições para a inserção das professoras dentro do processo formativo como um todo, ou seja, participar do processo de formação continuada, desde a concepção e planejamento destes momentos até a fase de avaliação dos encontros de formação continuada. Nesse sentido analisamos o discurso da participante P2, ao dizer que, “a formação continuada quando pautada em temas relevantes certamente contribui e prepara melhor o professor para atuar em sala de aula. Mas é fundamental que seja bem planejada e bem estruturada” (P2).

Esse trecho ilustra um pouco do sentimento de desgosto de algumas das participantes em relação aos processos dos quais elas participaram, que se origina, de um lado, porque não se sentem incluídas no planejamento das ações relativas à formação continuada e, de outro, porque sentem necessidade de partilhar os saberes docentes entre os pares. As professoras relataram que os temas abordados eram pouco relevantes em sua prática docente. As seguintes falas ilustram esse sentimento. Seguem trechos do discurso das participantes P7 e P2,

“No município de Lages são realizadas várias formações, algumas com temas que contribuem outras nem tanto, o que me deixa insatisfeita com os temas trabalhados” (P7).

“No município de Lages a formação continuada é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Em relação à contribuição deste na minha prática, confesso que não tem contribuído muito, pois os temas oferecidos não vêm ao encontro do que vivencio em sala de aula, por isso estou sempre realizando leituras e pesquisas que possam suprir essas necessidades, mas sinto necessidade de compartilhar isso no coletivo. No entanto, nos momentos de formação, sempre há um tema previamente delimitado e a gente passa a discutir outros assuntos e não há oportunidade de ocorrer trocas de informações” (P2).

As falas ratificam a ideia de que a formação continuada seria melhor planejada a partir dos anseios dos professores e de suas angústias sobre sua rotina pedagógica. Mas é preciso que se alinhe teoria e prática num processo dialético com os saberes já existentes, ancorados em conhecimentos científicos basilares.

Os saberes docentes das professoras de educação infantil

Parece ser consenso entre os autores que estudam sobre saberes docentes, que estes saberes nascem dos saberes científicos e da cultura da própria professora e vão se coadunando com as experiências vividas a partir de uma prática docente crítica e reflexiva.

Para Barth (1993), o saber docente é provisório, pessoal e evolui com o tempo e experiência. Para ele, o saber docente é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva. Já para os autores Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 55), o saber docente pode ser concebido

como um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica.

Maurice Tardif (2005, p. 60), no entanto, define o saber docente como “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”.

A simbiose formada por todos os saberes ratifica o *locus* social do trabalho docente, ao revisitar conceitos como aqueles defendidos por Paulo Freire (1989) ao se referir à “leitura de mundo” como um meio em que, para a educação, importa que os saberes já existentes devam dialogar constantemente com a compreensão de mundo que os educadores já possuem. Como se observa no trecho do discurso da participante P7:

“Toda aprendizagem gera uma reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando ao professor evoluir na sua profissão, dando segurança de estar contribuindo no desenvolvimento dos educandos” (P7).

O processo de formação continuada, ao se pautar numa postura crítica e reflexiva dos professores, pode contribuir num rompimento de cultura hegemônica de perpetuação de conceitos que gerem conformismo na educação. A reflexão sobre a ação pedagógica é o início para o entendimento do professor de seu papel enquanto educador e enquanto indivíduo da sociedade.

Saviani (1996, p. 147) classificou os saberes docentes em: Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saber específico; Saber pedagógico e; Saber didático-curricular. Os saberes atitudinais são os saberes que compreendem o domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Abrangem atitudes e comportamentos inerentes às professoras. Sobre o saber crítico-contextual, pode ser entendido como aquele relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Os saberes específicos dizem respeito aos saberes oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades. Os saberes pedagógicos são os saberes produzidos pelas ciências da educação; é o saber inerente do professor que define a identidade desse educador como um profissional distinto dos demais. Por fim, os saberes didático-curriculares são os saberes relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. Em outras palavras, são

os saberes que envolvem o saber-fazer em consonância com os conteúdos curriculares necessários (SAVIANI, 1996, p.148-149).

Portanto, pareceu-nos fundamental entender quais saberes as professoras necessitam em sua prática pedagógica. Em relação aos saberes, as sete participantes desta pesquisa citaram 12 (doze) assuntos diferentes que poderiam ser trabalhados nos momentos de formação continuada:

Tabela 1 - Assuntos que as entrevistadas desejariam que fossem abordados nos momentos de formação continuada

Assunto	Quantidade
Autoestima das crianças e professoras	2
Brincar na Educação Infantil	1
Conhecimento científico na Educação Infantil	1
Dificuldades de aprendizado das crianças	2
Direitos e deveres das crianças e docentes	1
Educação Especial	2
Formação tecnológica dos professores	2
Prática pedagógica	3
Pressupostos teóricos	1
Primeiros Socorros	2
Relação família e escola	2
Saúde e pandemia	1
Troca de experiências	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os dois assuntos mais abordados por elas são relativos à prática pedagógica e à necessidade de realizar troca de experiências entre os pares. Para melhor relacionar os assuntos mencionados em grupos de saberes, utilizaremos as definições postuladas por Saviani (1996), organizando os assuntos por grupos de saberes docentes.

Organizamos os saberes em cores e os relacionamos com os temas indicados pelas professoras. Alguns temas, a nosso ver, encaixavam-se em mais de um saber e, portanto, receberam mais de uma cor. A figura 01 mostra a síntese dessa classificação.

Figura 1 – Esquema síntese com os temas indicados pelas professoras para os momentos de formação continuada classificados de acordo com os saberes docentes propostos por Saviani (1996).



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Classificamos os temas *Saúde e pandemia* (COVID-19) e *Primeiros socorros* como saberes específicos. É pertinente atentar para o fato de que este tema tenha aparecido durante a pesquisa, já que reflete a preocupação em relação ao novo momento da educação em que vivemos.

O tema *Primeiros socorros* também foi incluído nos saberes atitudinais, já que é necessária uma postura específica da professora quando ocorre um acidente com alguma criança. A prática em sala nos mostra que este saber é fundamental, sobretudo com crianças tão pequenas para esta etapa da educação. Engasgos, tombos, cortes e até mordidas de uma criança na outra são situações corriqueiras no ambiente escolar. Porém, entendemos ser fundamental também incluir o tema em um saber específico, já que, muitas vezes, as professoras não sabem como agir quando ocorrem estes acidentes, gerando angústias e preocupações.

Nos saberes atitudinais, incluímos também a *Autoestima das professoras e crianças*. O papel do professor dentro do espaço escolar é mediar o acesso das crianças ao conhecimento e possibilitar a interação entre elas, além de articular as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Na categoria dos saberes didático-curriculares estão a *formação tecnológica dos professores* e o *conhecimento científico na Educação Infantil*. A formação tecnológica dos professores é uma necessidade há bastante tempo, mas sobretudo nos tempos em que vivenciamos hoje, quando a realidade do espaço escolar é virtual², essa formação é ainda mais necessária.

A produção de conhecimento científico na educação infantil é importante à medida que a sistematização de saberes ocorre justamente na escola. Conforme preconiza Saviani (2013, p. 66), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar”.

Assim, com a mesma referência, encontram-se os *pressupostos teóricos*, saberes necessários para o conhecimento curricular das professoras.

Por fim, analisemos o tema *Educação Especial*, que apareceu com certa relevância na pesquisa, talvez porque algumas professoras tenham se mostrado angustiadas com alguma situação específica.

Essa temática foi classificada em três saberes: atitudinal, pedagógico e didático-curricular. Atitudinal, já que exige que a professora adote determinada atitude frente a uma crise ou situação específica do aluno. Desse modo, reconhecer que uma criança possui dificuldades de aprendizado ou alguma deficiência envolve também um saber pedagógico para, justamente, diferenciar uma situação de outra. É também um saber didático-curricular, porque envolve compreender que é necessário repassar os conhecimentos científicos a essas crianças, mas que necessitam de uma abordagem diferenciada, considerando as especificidades de suas deficiências.

Não há dúvidas de que essa classificação de temas em saberes docentes não é um fim em si mesma, mas o início de um processo de reflexão. Desse modo, na visão de outros pesquisadores, a classificação aqui sugerida poderia sofrer alterações, complementações ou discussões mais aprofundadas.

Diante do exposto, há duas vertentes de formação voltada para a preparação do trabalho docente. De um lado, uma formação advinda dos saberes adquiridos pela experiência por meio da prática docente; de outro, uma formação que nasce da necessidade da formação para o trabalho, que ocorre por meio de cursos de formação continuada. De todo o modo, ambas as situações convergem para um mesmo ponto: a necessidade premente de uma melhor formação para os professores, seja em formação inicial ou na formação continuada.

A construção de uma metodologia que ancore a formação continuada situando-a num processo relevante pode ser pensada a partir da construção coletiva dos saberes docentes. Tal afirmação se confirmou por meio do estudo que realizamos. Quando

perguntadas sobre como a professora aprende na formação continuada, cinco professoras responderam que era pela troca de saberes. Ademais, as expressões ‘troca de saberes’, ‘troca de experiências’ e ‘diálogo com os pares’ foram citadas, pelo menos uma vez, por cada uma das participantes de maneira positiva. Consideramos essa constatação como algo muito relevante, uma vez que denota um anseio por parte das professoras de que haja uma construção de saberes que nasça dentro da coletividade.

Por meio de um processo reflexivo e crítico da professora, consciente de seu papel no espaço escolar, pode ser iniciado um movimento de dialogicidade entre as práticas pedagógicas dos sujeitos em formação. Afinal, a construção de um saber coletivo, perpassa, sobretudo, por um exame de autoconsciência individual.

Sobre a maneira como a formação continuada tem contribuído para as professoras na prática docente, as participantes relataram que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. Para a participante 4 (P4), *“sempre faço a reflexão do que estou fazendo certo e o que estou fazendo errado ou deixando de fazer. Partindo dessa autoavaliação tendo de melhorar o meu trabalho”* (P4).

Como se observou, a formação continuada é importante para o exercício de autor-reflexão. Essa informação é fundamental porque insere a formação continuada num primeiro espaço para o processo de catarse. Já estudamos que para que ocorra a catarse, é fundamental que exista primeiro um crescimento e emancipação individual. Ao afirmar que reavaliam ou refletem sobre suas práticas docentes, as professoras se colocam num patamar de reconstrução dos saberes já existentes. Esse primeiro ponto é fundamental para que, por meio do diálogo e troca de saberes, as professoras consigam, no coletivo, construir um espaço profícuo de conhecimento.

A última questão abordada na pesquisa se referia à catarse. É importante frisar que ao perguntarmos sobre a catarse, foi fundamental, num primeiro momento, apresentar o termo às participantes do estudo. Nos valem das definições apontadas por Gramsci e Saviani já apresentadas neste texto e também da definição de Agnes Heller.

De acordo com Agnes Heller, a catarse é *“uma penetração na essência da vida que agita a personalidade do indivíduo e projeta uma luz nova sobre toda a experiência vital do passado, do presente e do futuro”* (HELLER, 1987, p. 180-181).

Após conceituar a catarse sob a ótica desses três autores, perguntamos às participantes quais saberes docentes elas haviam incorporado em sua prática docente após a formação continuada.

Das sete, três não responderam a essa pergunta, o que nos leva a questionar se essas professoras conseguiram apreender o conceito para, então, formular uma resposta. As outras quatro entrevistadas responderam a essa questão por diferentes abordagens. *“Prática dialógica mais frequente com a família”* (P1).

“Como bem cita a Catarse e fazendo uma analogia com a formação continuada, penso que para que um novo conceito seja entendido e passe a ser incorporado pelos indivíduos, os objetivos

precisam estar claros e bem direcionados. Quando estes atingem seus propósitos ele é assimilado, apreendido tendo como consequência uma nova maneira de agir, de fazer transformando a natureza do ser aprendente [...]. A catarse ocorre pra mim, quando eu enfrento algum desafio ou problema e vou buscar em pesquisas ou leituras para suprir as minhas carências. No momento, vivencio a dificuldade de trabalhar com uma criança que possui Apraxia da Fala na Infância (AFI), juntamente com o grupo ou na formação continuada, não consegui obter o suporte necessário. Deste modo, penso que para que ocorra um bom processo de aprendizado coletivo, é necessário primeiro que a formação continuada nos dê suporte e conhecimento teórico, para posteriormente conseguirmos dialogar entre os pares” (P2).

“Os direitos de aprendizagem (brincar, expressar, conviver, participar e socializar” (P5).

“A exemplo da pandemia, através do auxílio da secretaria de educação por meio da capacitação continuada, conseguirmos reestruturar a forma de dar aula” (P7).

Conforme se verifica, as entrevistadas P1, P5 e P7 foram bastante suscintas e objetivas em suas respostas. Por meio de suas falas, percebemos que, para elas, houve um processo de catarse a partir do conhecimento de saberes específicos, como aqueles relativos à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que foi evidenciado pela entrevistada P5 quando cita sobre os direitos de aprendizagem. Já a entrevistada P7 resgatou a necessidade de reinvenção que os professores passaram nesses momentos de pandemia da COVID-19.

Por outro lado, a entrevistada P2 revisita algumas questões das quais já abordamos nesse trabalho, que é sobre a necessidade de um bom planejamento da formação continuada, com temas relevantes e objetivos bem delineados. É importante verificar que, para essa professora, os conceitos teóricos precisam ser bem construídos entre os professores para, posteriormente, serem discutidos em grupo. Sua fala se coaduna com o que se espera de um momento catártico, no entanto, ao nosso ver, é possível que a construção do saber individual aconteça nos momentos coletivos.

Considerações finais

A emancipação humana individual é o primeiro passo para a construção de uma coletividade de indivíduos que consigam posicionar-se para agir na sociedade transformando-a. A essa transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética das pessoas, Saviani chama de catarse. Esse conceito tão importante é o fundamento para a construção dessa classe hegemônica de professores que buscam a emancipação da educação.

Ora, só educaremos crianças com pensamentos críticos-contextuais a partir do momento em que nos formamos como professores críticos que buscam participar ativamente na transformação da sociedade por meio da educação.

Em relação aos resultados encontrados, as participantes do estudo demonstraram que a construção do conhecimento não deveria levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas partem de dentro para

fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência.

Os resultados demonstraram, ainda, quais saberes docentes as professoras necessitam em sua prática. É importante destacar que esses saberes são os mais diversos, desde saberes específicos, como os primeiros socorros, até saberes relativos à prática pedagógica. No entanto, há consenso entre as professoras de que a formação continuada poderia ser melhor planejada se houvesse espaço para a troca de saberes entre elas. Nesse ponto, verificamos, a partir dos relatos, que a formação continuada que mais contribuiu para a sua prática, é justamente aquela pautada no compartilhamento de ideias, vivências e experiências.

A construção da coletividade e de um saber coletivo perpassa, necessariamente, pelo exercício de autorreflexão e construção da individualidade de cada docente, que, assim como preconiza Paulo Freire (2001), necessita estar ciente de sua inconclusão e incompletude. Do mesmo modo, o saber pedagógico e científico passa pela experimentação e pela investigação de novos modos de trabalho. As experiências e vivências individuais de cada professora, por sua vez, poderiam ser compartilhadas e refletidas num ambiente coletivo.

Recebido em: 05/02/2021 e Aprovado em: 08/04/2021

Notas

- 1 De acordo com o dicionário, a praxiologia é o estudo do comportamento humano que se caracteriza pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas.
- 2 Nos referimos às modalidades de aulas remotas de maneira online que se difundiram mundo afora nestes tempos de Pandemia. Para a educação infantil, as aulas não são online, mas em forma de repasse de atividades que ocorrem quinzenalmente às famílias. No entanto, a devolutiva das atividades ocorre por meio de gravações de vídeos que as famílias enviam às professoras. Muitas vezes, as professoras têm feito vídeo chamadas para orientar as crianças e familiares quanto à realização das atividades propostas.

Referências

BOCAYUVA, Izabela. Sobre a catarse na tragédia grega. *Anais de Filosofia Clássica*, v. 2, n. 3, p. 46-52, 2008. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/17037/10377>. Acesso em 02 de novembro de 2019.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 14, n. 57, p. 146-164, 2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183749>. Acesso em 28 julho de 2020.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3a edição, tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed 2013. (Obra original publicada em 1995).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Prefácio. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001. 165 p.
- GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/0>. Acesso em 19 de julho de 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. (II Materialismo Storico e La Filosofia Di Benedetto Croce). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GROSCH, Maria Selma. *A Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire-EFPPF (1997-2004)*. 2011.
- MATOS, Gislaíne Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. *Revista Pedagógica*, v. 22, p. 1-19, 2020.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, p. 59-72, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 02 de setembro de 2019.
- ROSA, Geraldo Antonio da; GROSCH, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p.1037-1055, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 18 de maio de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, p. 23-33, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 641-660, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em 28 de agosto de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Educação física na educação infantil: *normativos e o trabalho docente*

**Physical education in early childhood education:
*teaching work and standards***

**La educación física en la educación infantil:
*estándares y el trabajo docente***

 LUANA ZANOTTO*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Infantil. De abordagem qualitativo-descritiva, com análise documental e aplicação de questionário, participaram vinte e dois professores do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e revelaram que os professores compreendem os documentos como balizadores do trabalho docente, no entanto, apresentam dificuldades em relacioná-los à ação pedagógica com as crianças. Indica-se a inclusão do conteúdo documental em propostas de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Documentos Oficiais Nacionais. Trabalho Docente.

ABSTRACT: This study aims to understand how a set of official documents participates in the pedagogical practice of Physical Education teachers in Early Childhood Education. Twenty-two teachers from the countryside of the state of São Paulo, Brazil, have participated with a qualitative-descriptive approach through documentary analysis and questionnaire application. The data were submitted to content analysis, and revealed that the teachers understand the documents

* Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Educação Física. *E-mail:* <luanazanotto@yahoo.com.br>.

as guiding factors of the teaching work. However, they have difficulties in relating them to the pedagogical action with the children. The inclusion of documentary content in proposals for continuing education is indicated.

Keywords: Physical Education. Early childhood education. National official documents. Teaching work.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo un conjunto de documentos oficiales participa en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Física en Educación Infantil. Con un enfoque cualitativo-descriptivo, con análisis documental y aplicación de cuestionario, participaron veintidós docentes del interior del estado de San Pablo, Brasil. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido y revelaron que los docentes entienden los documentos como indicadores del trabajo docente, sin embargo, tienen dificultades para relacionarlos con la acción pedagógica con los niños. Se indica la inclusión de contenido documental en las propuestas de formación continua.

Palabras clave: Educación física. Educación infantil. Documentos oficiales nacionales. Trabajo docente.

Considerações iniciais

A Educação Infantil (EI), enquanto primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), dentre seus objetivos, busca promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e 11 meses, em seus aspectos físico, intelectual, social e psicológico, em parceria e complementação à ação do Estado, família e comunidade. Ainda que a legislação brasileira não torne obrigatória a presença do professor de Educação Física (EF) nesta etapa do ensino, eventualmente, as instituições contam com o especialista em coadjuvação. Este cenário representa a minoria dos estados brasileiros, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste do país, onde também reúne-se o maior número de pesquisas sobre o tema (FARIAS *et al.*, 2019).

Estudos recentes na área (OLIVEIRA; PRODÓCIMO, 2015, BRAGA, 2016, VAZ, 2017, TONIETTO; GARANHANI, 2017, LONGO; XAVIER, 2018, BONFIETTI *et al.*, 2019, SOUZA, 2019, CARVALHO; LAVOURA, 2020) apontam que o trato pedagógico da EF na EI vem se articulando na tentativa de ocasionar a multiplicidade das práticas educativas em diálogo com os demais professores da EI, em especial, o professor regente (polidocente). As

investigações circunscritas na temática (LACERDA; COSTA, 2012, MELLO *et al.*, 2014, PERINI, 2016, TEIXEIRA, 2018, ZANOTTO; ALVES; JANUÁRIO, 2020), ainda sinalizam os desafios enfrentados por uma EF voltada às peculiaridades da aprendizagem e desenvolvimento da criança, sobretudo da pré-escola.

De modo geral, a literatura indica as condicionantes oriundas do campo de trabalho do professor de EF que ajudam a tornar difuso o lugar social e pedagógico ocupado por ele. A título de exemplo, estão os objetivos de ensino pouco específicos para o próprio professor e para os pares, bem como a ausência de um planejamento a longo prazo vinculado ao projeto político-pedagógico das instituições, somado à incipiência de conhecimentos sobre a criança e infância e ao desconhecimento das especificidades da EI.

Na conferência deste lastro teórico, não foram encontradas investigações detidas em perscrutar a relação entre a legislação nacional destinada à primeira etapa da Educação Básica e o trabalho pedagógico do professor de EF, sobremaneira, a interpretação docente face às proposituras normativas e a sua articulação com o trabalho na infância. Tendo em vista tais circunstâncias, apresentam-se as seguintes problematizações: os professores de EF conhecem os normativos oficiais nacionais específicos da EI? Como compreendem o conteúdo da documentação na organização do ensino de caráter não disciplinar na EI?

Com isso, este estudo objetiva compreender como um conjunto de documentos oficiais nacionais participa da prática pedagógica de professores de EF na EI. Para tanto, busca-se identificar a origem dos conhecimentos docentes e compreender se, e como ocorre, o uso e apropriação da documentação normativa na prática diária com crianças da pré-escola.

A educação física na educação infantil e os documentos oficiais nacionais

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) expressa: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica [...]”. Isto quer dizer que a área deva estar presente desde a EI. Embora o artigo 31 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) afirme que EF possa ser desenvolvida pelo polidocente (evidenciando a ausência de uma diretriz sobre a obrigatoriedade do professor especialista (unidocente) neste seguimento), apenas com a premissa legislativa no artigo 26 da LDB, se observa a necessidade de debater o trabalho de professores da área na EI, dada a sua inserção crescente nas instituições do país.

Ayoub (2001) e Sayão (2002) já debatiam a formação profissional no campo da EF para a EI, a qual, por muitas vezes e, ainda hoje (LONGO; XAVIER, 2017), não detém profundas preocupações em formar professores para atuar com crianças da creche e pré-escola. Para as referidas autoras, a negligência do trato de fundamentos correlatos ao tema pode ofertar aos licenciandos reduzida compreensão dos princípios e propósitos requeridos na EI.

Neste sentido, Lacerda e Costa (2012) analisaram o currículo de formação do curso de EF de uma universidade baiana, face aos subsídios para o exercício da profissão. Os resultados demonstraram que a formação contempla os aspectos gerais para o trabalho nas demais etapas da Educação Básica. No entanto, poucas são as referências específicas à infância, as quais apresentam enfoques contraditórios sobre as especificidades da área e da etapa em análise.

Do mesmo modo, em estudo sobre a produção de saberes no cotidiano da EF na EI, Mello *et al.* (2014) analisaram os limites e as possibilidades da intervenção pedagógica de dois professores de EF em Centros Municipais de Educação (CMEI) de Vitória-ES. Os resultados indicaram que os desafios da prática docente relacionam-se às especificidades do comportamento infantil e às rotinas “fechadas” estabelecidas nos CMEI, o que oferece pouca abertura para o professor efetivamente articular as características de uma área com as facetas da outra.

Considerando que nos últimos trinta anos a EI buscou construir e legitimar suas especificidades, distinguindo-se das práticas educativas do Ensino Fundamental, no que tange à discussão das normativas nacionais como suporte para a prática pedagógica, sublinha-se a existência e relevância de um legado legislativo que pode respaldar, teórica e metodologicamente, o trabalho do professor. Nesta ceara, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Em linhas de síntese, o teor político destas normativas incide nas discussões específicas sobre o campo, demonstrando a grandeza e a importância da EI como dever do Estado e direito da criança e da família.

Para efeitos de aprofundamento e, por considerar que as referidas documentações não fazem menção ao trabalho do professor de EF, este estudo incluiu a análise dos PCN (BRASIL, 1997) (pelos altos índices de apropriação na atuação de professores de EF) e da BNCC (BRASIL, 2017) (por sua recente promulgação e intensas discussões nos intramuros escolares). Assim, o conjunto de normativas foi eleito em função do respaldo teórico-legislativo ofertado à EI e da sua intensa disseminação nas escolas, em suas demarcações histórico-político-sociais.

O RCNEI (BRASIL, 1998), integra a série de documentos dos PCN e busca oferecer direcionamento às ações da EI a partir da elaboração de projetos educativos singulares e diversos. A possível orientação para o campo da EF parece estar em seu Volume 3, nomeadamente, Conhecimento de Mundo, item *Movimento*, ao fornecer respaldo para o trabalho unidocente e/ou polidocente.

As DCNEI (BRASIL, 2009), vinculadas às Diretrizes Nacionais Curriculares, por sua vez, reúnem explicações sobre os princípios, fundamentos e procedimentos importantes para o cotidiano das instituições, tais como, as concepções da própria EI, de criança, de processos educativos na infância, de currículo e de propostas orientadoras para o desencadeamento de experiências pedagógicas sensíveis e criativas.

Os PCN (BRASIL, 1997), por seu turno, dada as próprias circunstâncias temporais de promulgação, não contemplam aportes teórico-práticos para atuação do professor de EF na EI, apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Por apresentar objetivos de ensino, métodos e tipos de avaliação, em sentido interpretativo próprio, podem configurar-se como parâmetros para o trabalho na EI. No entanto, por não serem específicos, remontam dificuldades na compreensão docente em transpor as orientações aos anos iniciais para a EI.

Por fim, a BNCC (BRASIL, 2017), igualmente aos PCN, não apresenta especificidades da EF na EI. Adentrando a discussão deste documento, a seção da EI estrutura cinco Campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017:40). As propositivas interpretativas oriundas da BNCC permitem supor que a EF na EI se orienta pelas constituintes destes Campos, sobretudo em *Corpo, gestos e movimentos*. Porém, conforme expõem Bonfietti *et al.* (2019:162) “esse modo de interpretar o documento é muito recente, ainda em processo de amadurecimento, difusão e consolidação no contexto escolar de todo o Brasil”. Em defesa de práticas pedagógicas cada vez mais concisas e contributivas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, acredita-se que o respaldo legislativo pode viabilizar a intencionalidade e a organização do trabalho pedagógico em diálogo com os demais educadores. Para tanto, o unidocente deve ter oportunidades para transpor ao máximo da sua compreensão no trato pedagógico.

Cumprir lembrar que o professor reúne conhecimentos e saberes ao longo da sua carreira e profissão, congregando aspectos que podem trazer elementos para repensar a atuação junto à EI. Este legado advém do acúmulo das experiências de vida, de formação e da própria prática profissional (PIMENTA, 2002, TARDIF; 2002, NÓVOA, 2013). Destarte, o presente estudo não desconsidera a autonomia e a capacidade interpretativa docente face ao conjunto de documentos, isto é, não se assume que estes sejam linearmente “aplicáveis” na ação pedagógica, mas se reconhece o potencial colaborativo às ações cotidianas.

Percurso metodológico

O estudo empírico apoia-se na metodologia de caráter qualitativo-descritivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; COSTA, 2018) e busca aferir as qualidades, os sentidos e os significados atribuídos pelos participantes acerca de como os normativos legais nacionais contribuem para a prática pedagógica.

O *design* de pesquisa enquadra-se em dois tipos: pesquisa documental e levantamento ou *survey* (GIL, 2008). No primeiro, houve a coleta de dados das fontes primárias, especificamente, dos documentos públicos ligados à estrutura e funcionamento da

Educação Básica nacional. No segundo, ocorreu a solicitação de informações diretamente dos sujeitos, via questionários.

Para a adesão dos professores foi elaborado um questionário *on-line* composto por oito questões, abertas e fechadas. O roteiro tratou da idade, formação, tempo de atuação e experiências na EF escolar, visando obter informações necessárias para a caracterização do perfil dos participantes. Em seguida, questionou-se o conhecimento dos documentos. Em caso afirmativo, como os utilizam na prática profissional; a forma como se apropriam dos seus conteúdos e os transformam em saberes e fazeres para a prática pedagógica e; ainda, o que pensam dos mesmos frente à contribuição para o trabalho com crianças da pré-escola.

O questionário foi endereçado aos contatos de *e-mails* de coordenadores pedagógicos responsáveis por todas as instituições de EI de um município do interior do estado de São Paulo, Brasil. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: ser licenciado em EF, atuar ou já ter atuado na EI do conferido município e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi disponibilizado no início do formulário, respeitando todos os cuidados éticos da pesquisa no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato por meio da adoção de nomes fictícios e à confidencialidade dos dados para efeitos da investigação.

A análise do *corpus* da pesquisa sustentou-se nos referenciais de Bardin (2009), os quais possibilitaram desvendar os conteúdos presentes nos dados ao discuti-los em duas categorias temáticas. A primeira, intitulada: *Origem dos conhecimentos docentes*, trata dos conhecimentos e saberes oriundos da formação inicial para atuar na EI; a segunda: *Uso e apropriação dos documentos oficiais nas práticas pedagógicas*, aborda a compreensão docente acerca dos documentos e sua transposição para a prática pedagógica.

Apresentação e discussão dos resultados

Origem dos conhecimentos docentes

Ao tratar do início da carreira na EI, a maioria (doze professores) indicou não se sentir totalmente apta para ministrar aulas (*momentos da EF*). As justificativas se concentram na falta de embasamento teórico e de preparo oferecido pelo curso de graduação, pontualmente, a ausência conceitual específica à atuação com a infância.

Para além do baixo preparo formativo sinalizado pelos professores, a professora Anita alega: *não tive disciplinas específicas da Educação Infantil na graduação em Educação Física*. No tocante ao reconhecimento do preparo para lidar na pré-escola, o professor Carlos responde: *não me sentia apto por conta da bagagem teórica da graduação, mas sim por trabalhar com crianças menores ao mesmo tempo em que estudava*.

Sobre o conhecimento das documentações e seus desdobramentos para o trabalho docente, todos os participantes afirmaram pelo menos conhecer (ouvir falar) do explicitado conjunto. A maioria (dezesesseis professores) aponta ter adquirido conhecimento ao longo da licenciatura, respectivamente, exemplificado pelos professores Jocimar e Lia: *Os PCN e as DCNEI conheci no curso de Educação Física. Durante as aulas, líamos e fazíamos algumas discussões sobre eles e Os documentos citados acima conheço todos, alguns conheci durante a graduação e outros aumentei meu conhecimento quando passei a atuar na área [EI] e precisei buscar mais informações neles.*

Há tempos as discussões acadêmicas evidenciam a fragilidade da EI em se legitimar como etapa obrigatória da Educação Básica, sobremaneira, as problemáticas das relações mais amplas com o contexto formativo e educativo brasileiro (KRAMER, 2007, 2011). Sobre a formação do licenciado em EF, para Ayoub (2001), questões relativas a este nível também não fazem parte da agenda prioritária dos cursos pelo Brasil. Assim, embora alguns professores tenham mencionado a formação inicial como meio para aquisição de elementos à futura profissão, a maioria indicou não haver disciplinas aprofundadas no tema e, quando presentes, indicaram as lacunas dos conhecimentos necessários para lidar pedagogicamente com a infância.

É possível inferir que os currículos dos cursos de licenciatura, da forma como historicamente foram organizados e, por vezes, ainda são, não conduzem para o encontro profissional da área com a EI. Este fato, dentre outras circunstâncias, pode ser justificado pela ausência do contato direto com crianças da creche e pré-escola ao longo da formação e/ou pela reduzida aproximação crítico-aprofundada do ambiente de trabalho e as respectivas teorias sobre a estrutura e funcionamento da Educação Básica.

Em análise imbricada a formação docente para atuar na EI, Longo e Xavier (2017) identificaram a ausência de componentes curriculares específicos ao trato dos temas criança e infância. Para as autoras, isto gera o sentimento de despreparo e insegurança, quer na condição de graduandos, quer na futura condição de professores, acarretando em consequências negativas na aprendizagem das crianças. Em consonância, o presente estudo indigita a necessidade de maior atenção aos currículos e práticas da EF para a EI. Tais constatações também são encontrados nos estudos de Lacerda e Costa (2012).

Ainda que as condições específicas do estágio curricular componha grande parcela de responsabilização na formação qualitativa do professor, inclusive em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018:4), ao afirmarem que o estágio deve ser integrado “ao aprendizado em ambiente de prática real, considerar [considerando] as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola [...]”, sabe-se que nem sempre as Instituições de Ensino Superior possuem condições para garantir a inserção dos estudantes em creches e pré-escolas.

Conforme apontam Mizukami e Reali (2002), o contato profundo com o futuro universo da profissão, em suas distintas matizes, é extremamente necessário para a aquisição

de conhecimentos e para o exercício da reflexão inerente à docência. De encontro a este cenário, os dados da presente pesquisa indicam que o cumprimento dos estágios curriculares foi insatisfatório na formação. Assim, os professores parecem indicar que as componentes teórico-práticas na formação inicial assemelhavam-se vagamente às práticas cotidianas vivenciadas na pré-escola.

O professor Marcos, por sua vez, relatou ter contato com a documentação durante a licenciatura em EF, mas aprofundamento teórico apenas ao cursar Pedagogia. Em sua fala: *na Pedagogia tínhamos mais tempo para ler e discutir as leis. Tinham também mais matérias que falavam disso, então conseguia aprender mais.* Parte do grupo ainda relata aquisição por meio das reuniões em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que indica conhecimento oriundo do ambiente profissional, aproximando-se das ações de formação continuada. A professora Leila expõe: *Conheço todos os documentos citados acima. PCNs conheci durante a graduação e DCNs também, RCNEI vi bem por cima durante as reuniões na escola.* Os professores Leila e Rui lembram que a Prefeitura da cidade, esporadicamente, organiza discussões sobre os documentos em cursos de capacitação docente.

Dez professores indicaram ter se apropriado dos conceitos legislativos em pesquisas por interesse próprio nos horários livres (em casa, janelas no horário de trabalho), objetivando utilizá-los para o planejamento das aulas. Outros dois assinalaram estudar a legislação em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Quatro trataram do conhecimento do conteúdo documentado apenas na fase de preparação para concursos públicos. Para a professora Lia: *A BNCC e os outros conheci sozinha, pois já havia me formado e todos estes documentos são necessários nos concursos públicos que faço.* Enquanto para o professor Carlos: *Conheço todos. Pretendo estar na coordenação de uma escola de educação infantil, sendo necessário o estudo desses documentos diariamente.*

Ao tomar como base estes resultados, questiona-se de que forma os cursos de formação inicial e, igualmente, as instâncias formativas ao longo da carreira docente têm contemplado o debate acerca dos normativos oficiais? Será que a discussão acerca das premissas político-conceituais e da transposição do teor dos documentos tem sido priorizada ao longo da formação inicial? E no cotidiano de trabalho dos professores em exercício?

De acordo com os documentos específicos da EI, o RCNEI (BRASIL, 1998a:5) é “concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”. Já as DCNEI (BRASIL, 2009:11):

buscam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Enquanto que para a BNCC (BRASIL, 2017:25): “de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. Mediante tais concepções, observa-se que não há grandes conflitos em relação as definições apresentadas pelos documentos, mas talvez haja lacunas de compreensão sobre como tais orientações podem corroborar a prática.

Esta constatação pôde ser aferida a partir das respostas circunscritas à origem do conhecimento (ao mencionar conhecer os documentos apenas pelos nomes), somada à ausência de respostas quando solicitada a reflexão sobre os desdobramentos legislativos em interface da prática, ou seja, se e como os utilizam para orientar o dia a dia pedagógico.

Como ressaltam Mello *et al.* (2014), o cotidiano de professores de EF na EI também constitui-se em momento para aquisição de saberes necessários ao professor, por exemplo, pelo contato direto com a criança. Em diálogo, Perini (2016) defende a criança como ponto de partida e chegada nas fases de planejamento e implementação das propostas de ensino. Embora essencial, o saber circunscrito a criança (sujeito de ensino) não exclui o fato de os professores estabelecerem críticas a partir das análises das normativas que regem a educação brasileira, quer pela própria questão do direcionamento do ensino, quer pela garantia de um itinerário formativo desejável pelo país e para o país. Resta, apenas, reunir e interpretar os conteúdos legais para proceder às adequações colaborativas à organização no trabalho na EI.

É fato que os conhecimentos docentes congregados para a transposição destes desafios são históricos, inúmeros e infundáveis. Sendo assim, o respaldo cedido pela legislação, uma vez criticamente interpretada, somado ao acúmulo teórico-prático do professor, podem desvelar-se em caminhos profícuos para o contorno dos dilemas que circundam a intersecção dos campos.

Uso e apropriação dos documentos oficiais nacionais nas práticas pedagógicas

Ao tratar de quais normativos os professores tomam como referência para o cotidiano e de que forma isto ocorre, tem-se que os aportes utilizados, em ordem decrescente, são: o RCNEI (dez professores), seguido pelos PCN (nove professores), a BNCC (sete professores) e, menos utilizado, as DCNEI (cinco professores).

Três professores mencionaram outras fontes colaborativas à organização do trabalho, tais como: a literatura científica (livros e artigos), conteúdos de *blogs*, grupos de professores em redes sociais e/ou materiais relacionados às atividades em sala de aula. A título de exemplo, a professora Carla menciona que, diante a inexistência de um documento específico para a EF na EI, adapta as Diretrizes Municipais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual, em sua opinião, estabelece relações diretas com os PCN (BRASIL, 1997).

Foi apontado pela maioria (quatorze professores) o uso dos PCN com ênfase na organização dos conteúdos, tratando, especialmente, do auxílio para a escolha dos seguintes temas: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo e jogos e brincadeiras, este último em maior aparição. Ao analisar como os professores compreendem este documento em interface com as especificidades da EI, observa-se a compreensão pautada nos parâmetros para operacionalização do ensino. Os participantes André e Leila apontaram que o conjunto legal pode legitimar o trabalho do professor, sendo fundamental para o desenvolvimento das atividades, ainda que o processo de interpretação e transposição não ocorra com facilidade por eles. Em síntese, relatam entendê-los como balizadores do trabalho e/ou que, pelo menos, oferecem sugestões para o planejamento das atividades para a criança.

Dois professores mencionaram ter atuado na coordenação pedagógica de outras instituições no passado, alegando que, aquando da função, trabalhavam os PCN em reuniões coletivas. Em diálogo, os PCN (BRASIL, 1997:9) expressam: “os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”. Nesse sentido, os dados tocam em um ponto relevante do estudo, uma vez que tratam da participação dos normativos legais na fase pré-interativa do ensino, do planejamento e das decisões metodológicas.

De acordo com Rangel-Betti (2001), a visualização destes elementos pode fortalecer a presença e permanência da EF na EI, seja para a própria equipe escolar, seja para outras frações da sociedade. Em interpretação própria, pode oferecer suporte para a reformulação dos projetos político-pedagógicos das instituições, dos currículos de formação inicial e do desenho das ações de formação continuada de professores. Destarte, a formação ao longo da vida e profissão deve ser concretizada a partir de muitas mãos e ferramentas, em um processo contínuo e coletivo, o que dialoga com o legado na literatura que há tempos debate as questões de legitimidade e reconhecimento da EF (e do professor) na EI (SAYÃO, 1999, 2002, RANGEL-BETTI, 2001, VAZ, 2002, AYOUB, 2001, 2005, DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002, MATTOS; NEIRA, 2003, AVALARO; MULLER, 2009).

Estes estudiosos ainda atuam em defesa da presença do unidocente na EI, de modo que a sua atuação pedagógica não contribua para a construção de um modelo educativo pautado na lógica curricular escolar, ou ainda, como reforço às características de transitoriedade e preparação para o Ensino Fundamental, mas sim com base em práticas articuladas, integrativas e integradoras entre as distintas áreas do conhecimento, sendo, inclusive, significativas do ponto de vista da criança.

A presença da EF na EI, por meio do professor especialista, concretiza o compromisso para com a formação crítico-cidadã do sujeito desde a tenra infância. Portanto, corrobora aos aspectos teórico-metodológicos do trabalho colaborativo em vias de

potencializar o trato da expressão corporal, do movimento, da ludicidade, da socialização e de todas as nuances cabíveis a EI.

Ainda que alguns participantes tenham relatado o papel contributivo das normativas para a prática e profissão, outros (seis participantes) alegaram que os documentos estão distantes da realidade escolar por não serem bem compreendidos por eles, somado à ausência de medidas de incentivo ofertadas pela gestão escolar.

Os professores Luci e Toni afirmam: *não é tudo que dá para fazer nas escolas do município, mas mesmo assim eu tento e [...] pois a forma como os textos são referidos apresenta pouca visualização para aplicação na prática*. Para os professores Carlos, Tânia e Lia, os documentos deveriam ser mais discutidos nos cursos de graduação, tanto no âmbito teórico quanto prático (referem-se aos espaços onde a EF acontece) e, sobretudo, nos estágios curriculares supervisionados. O professor Rui afirma: *as secretarias e gestão escolar deveriam estar mais comprometidas com esta causa, ou seja, propor um maior contato dos professores para a construção de referenciais de acordo com as demandas locais*. O professor André contribui às ideias de Rui ao sugerir que as secretarias municipais comecem a apostar em mais cursos de formação continuada ou que estes sejam mais específicos para a EI.

Por fim, em relação à estrutura dos documentos, alguns indicaram necessidade de trato mais didático na apresentação, por exemplo, articulando objetivos aos métodos de ensino. O professor André ainda sugere o desenvolvimento de *cartilhas descritivas e detalhadas* ao município, de modo a agregar o teor destes documentos e, em consequência, auxiliar a prática junto às crianças.

Para inserção efetiva da documentação nas instituições, de modo a estabelecer interface com a prática pedagógica, é interessante destacar que os participantes sugeriram ideias para implementação por meio de estratégias mais dinâmicas, conduzidas pelos coordenadores nos momentos de estudo e discussão em HTPC. Indicaram, ainda, a ampliação da troca de conhecimentos entre os professores que já conseguem transpor as orientações documentais e os pouco experientes no assunto.

Acredita-se que o interesse pela utilização dos normativos poderia surgir caso os referenciais do município estivessem integrados às realidades institucionais e às singularidades das crianças. Isto significa que quanto mais as propostas curriculares articularem-se às normativas nacionais, mais poderá confluir em saberes e fazeres docentes conscritos na prática. A inviabilidade deste feito repousa em uma circunstância precedente: o fato de ainda muitas regiões brasileiras não contarem com a presença do professor de EF e, em decorrência, persistir a ausência de um regimento específico à docência na EI.

Nesta ótica, é possível afirmar que os materiais existentes não suportam, de modo integralizado, o trabalho realizado pelos participantes. O contexto releva a existência de um hiato entre o que é proposto legalmente e o que é realmente levado a cabo no cotidiano institucional, mesmo com a compreensão docente sobre o porquê da eleição de determinados conceitos e de como devem ser trabalhados com a criança.

Algumas considerações

De acordo com o objetivo geral do estudo em compreender como um conjunto de documentos oficiais participa da prática pedagógica de professores de EF na EI, verificou-se que todos os participantes conhecem as normativas, pelo menos a nomenclatura.

O curso de formação inicial foi compreendido como a principal fonte de origem dos conhecimentos. No entanto, este período parece não ter sido suficiente para aquisição de aportes nos âmbitos políticos, didáticos e pedagógicos. Os professores possuem certo conhecimento sobre os documentos e empreendem esforços para desenvolvê-los nas instituições, ainda que haja dificuldades em realizar ajustes nos conhecimentos acumulados pela EF e sua transposição para EI, dado à falta de especificidade para este universo.

A maioria indicou tentar fazer uso do aparato legal (ainda que não tenha aprofundado as respostas sobre como tal uso é processualmente empregado na prática – caracterizando a maior limitação deste estudo), o que pode colaborar com os conhecimentos docentes empreendidos na EI. Em contrapartida, sinalizaram o descompasso entre a realidade do município (compreensão entre os aspectos teórico-legislativos) e o que deve ser realizado diariamente nas instituições. Na ótica docente, se as orientações fossem menos abstratas, ou seja, fossem compostas por indicações concretas e correlatas às especificidades do município, poderiam oferecer mais suporte sobre o que e como fazer na fase interativa do ensino.

Diante do contexto, releva-se o debate acerca do trabalho docente realizado com base nos documentos nacionais, quer para auxiliar professores em exercício, quer para suprir as lacunas deixadas pela graduação, conforme apontado pelo lastro teórico consultado e pelos participantes do estudo. Sendo assim, o interesse pode partir do próprio professor, disposto em compreender o conteúdo documental e transpô-lo em saberes para a prática profissional, ou do interesse dos gestores responsáveis pela formação continuada. Independentemente da via, está posto à mesa a primordialidade da discussão em torno da formação inicial e do desenvolvimento docente na EF para o trato qualificado junto à criança.

Em última análise neste estudo, indica-se a elaboração de um regimento específico para a EF na EI do município participante, em vias de atingir os agrupamentos municipais, regionais, estaduais e, até mesmo, a tessitura de normativo para fomento do trabalho docente em âmbito nacional. Na perspectiva de ampliação da intersecção das áreas, recomendam-se o aprofundamento do tema em pesquisas futuras com um maior número de professores, somado às investigações no campo das políticas públicas educacionais.

Recebido em: 02/04/2020 e Aprovado em : 02/03/2021

Referências

- AVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 25, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184/11002>. Acesso: 10 abr. 2019.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 52-60, 2001. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/20731877/.../Ayoub_2001_Reflexoes+EF+Infantil.pdf. Acesso: 25 abr. 2019.
- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai./2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso: 25 abr. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rev. e atual. Lisboa: Edições, 70, 2009.
- BRAGA, Tiago Matos de. *Educação física na educação infantil: o caso da construção de uma proposta pedagógica em escola pública de educação infantil de Porto Alegre/RS*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. MEC. Base Nacional Curricular Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, dezembro, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006.
- BRASIL. Institui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Parecer CNE/CEB 7/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de dezembro de 2010.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Resolução CNE/CEB 6/2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BONFIETTI, Priscila Errerias; SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O/a professor/a de educação física na educação infantil. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/674>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CARVALHO, Edna Santos de; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, 2020, v. 23:e59958. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/59958/35977>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarcisio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jun./jul. 2001-2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48>. Acesso em: 09 abr. de 2018.

FARIAS, Uirá Siqueira de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli; MIRANDA, Maria Luiza Jesus de. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 25, e25058, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Acesso em: 09 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R do. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; 2. ed., 2007.

KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

LONGO, Monique Marques; XAVIER, Isis Gabrielli Gomes. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto/Portugal, v. 17, n. 3, p. 63-78, 2017. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

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

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda De Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa/Portugal, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleeducacao/article/view/6439>. Acesso em: 15 set. 2020.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti da; REALI, Aline Maria Medeiros. (Orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Luciana Dias de; PRODÓCIMO, Elaine. A prática do professor de educação Física na Educação Infantil. *Corpoconsciência*, São Paulo, v. 19, p. 37-48, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4043/2813>. Acesso em: 04 fev. 2019.

- PERINI, Rosiléia. *A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.
- RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/14408/13211>. Acesso em: 01 maio 2020.
- SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.
- SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: especificidades e relações com a Educação Física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56519>. Acesso em: 10 out. 2020.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEXEIRA, Davi Romão. *Educação física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino crítico-superadora*. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- TONIETTO, Marcos Rafael; GARRANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/66236/42067>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 19, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 8, n. 2, p. 95-104, set. 2017. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ZANOTTO, Luana; ALVEZ, Fernando Donizete; JANUÁRIO, Carlos. Propositivas teóricas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Motricidades: Rev. SPQMH*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 36-49, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n1.p36-49>. Acesso em: 05 nov. 2020.



Eu, homem e educador de crianças pequenas: *aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil*

Me, a man, and an educator of young children:
dialogical learning in Early Childhood Education

Yo, hombre y educador de niños pequeños:
aprendizaje dialógico en la docencia en Educación Infantil

✉ ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA *

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, Brasil.

RESUMO: Apresentamos neste relato, reflexões da própria prática sobre o exercício masculino da docência na Educação Infantil. Iniciamos pela discussão de aspectos históricos, políticos e de gênero da predominância profissional feminina em creches e pré-escolas. Debates também a masculinidade em diferentes teorias, destacando os conceitos de masculinidade hegemônica e as novas masculinidades alternativas. Por fim, resgatamos os elementos da nossa prática docente como educador homem na Educação Infantil e apontamos os caminhos da Aprendizagem Dialógica para as práticas pedagógicas baseadas no diálogo.

Palavras-chave: Aprendizagem Dialógica. Educação Infantil. Masculinidades.

ABSTRACT: We present in this report reflections of our own practice on the male exercise of teaching in Early Childhood Education. We started by discussing historical, political, and gender aspects of female professional predominance in daycare centers and preschools. We also discussed masculinity in different theories, highlighting the concepts of hegemonic masculinity and the new alternative masculinities. Finally, we recovered the elements of our teaching practice as a male educator

* Graduado em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos e pesquisador no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). E-mail: <alexandrens@ufscar.br>.

in Early Childhood Education and pointed out the paths of Dialogical Learning for pedagogical practices based on dialogue.

Keywords: Dialogic Learning. Early Childhood Education. Masculinities.

RESUMEN: En este informe presentamos reflexiones de la propia práctica sobre el ejercicio masculino de la docencia en Educación Infantil. Comenzamos discutiendo aspectos históricos, políticos y de género del predominio profesional femenino en las guarderías y preescolares. También discutimos la masculinidad en diferentes teorías, destacando los conceptos de masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades alternativas. Finalmente, recuperamos los elementos de nuestra práctica docente como educador masculino en Educación Infantil, y señalamos los caminos del Aprendizaje Dialógico para las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico. Educación infantil. Masculinidades.

Introdução

O presente relato de experiência apresenta, de forma articulada, o conceito de masculinidade e a prática pedagógica de um educador homem na Educação Infantil¹. O processo de constituição deste texto passou por diferentes espectros, desde a busca pela compreensão histórica e social da docência enquanto trabalho majoritariamente exercido por mulheres, até conceitualização de masculinidade, para, finalmente, apresentar as experiências e alternativas encontradas pelo autor para a construção de caminhos para a docência masculina na Educação Infantil, a partir do referencial teórico da Aprendizagem Dialógica (AUBERT *et al.*, 2018).

Metodologicamente, para englobar a análise da perspectiva de educador homem e do pesquisador, nos inspiramos na teoria do agir comunicativo e no método dual (HABERMAS, 2019). Este método, de cunho pragmático, reconhece e valoriza o fato de que, quando exercitamos o papel de pesquisador e observador, temos de nos situar em um contexto em que prevalecem os papéis assumidos por um falante e um ouvinte, que somente podem ser desempenhados nas perspectivas de primeira e de segunda pessoa. Assim, nossa tentativa de compreensão da realidade se dá por dois caminhos: (a) um que privilegia o observador imparcial, típico da perspectiva científica e do pesquisador, que consiste em detectar, descrever fenômenos, eventos e causas; (b) outro que está centrado na via simbólica declinada na perspectiva do sujeito participante, do educador, que se envolve nas práticas sociais, culturais e comunicativas.

Na primeira parte do artigo, *Docência, Masculinidade hegemônica e Novas Masculinidades Alternativas*, discutimos o magistério na Educação Infantil enquanto espaço de atuação feminina, a construção social da masculinidade e a necessidade de pensarmos alternativas teóricas diante da sociedade atual. Em seguida, a seção *Eu, homem e educador de crianças pequenas: dilemas e possibilidades*, se configura enquanto um exercício ensaístico e de reflexão do autor no qual, ao se colocar quanto homem educador na Educação Infantil, expõe uma leitura crítica da socialização das crianças, a relação entre o educador e as crianças e entre o educador e os demais profissionais da creche por meio da Aprendizagem Dialógica. É neste ponto que discutimos a figura do professor homem enquanto agente na luta pela superação das desigualdades sociais na construção de práticas pedagógicas igualitárias.

Tomamos neste artigo o gênero como categoria de análise e seu papel nas relações sociais no sentido de Scott (1995). O nosso esforço reflexivo e teórico se configura na necessidade de compreender o gênero para além das identidades individuais (CARVALHO *et al.*, 2018) e o considerar como dimensão analítica por meio da qual se atribui sentido e significado às relações sociais. A esta perspectiva incluímos o caráter dialógico, ou seja, erigimos o diálogo ao centro da discussão do papel social da educação. Consideramos, amparados em Paulo Freire, que a educação é condicionada pela sociedade, ao mesmo tempo em que não ignoramos sua função libertadora ou, ainda, a necessidade de criar bases mais democráticas nas práticas educativas desenvolvidas no interior da escola e fora dela (FREIRE, 2003, 2004, 2008).

É neste contexto que passamos a analisar diretamente o objeto deste relato, começamos pela história da feminização do trabalho docente, sua contextualização e seu caráter ideológico e a articulação com os conceitos de masculinidade hegemônica e as novas masculinidades alternativas.

Docência, masculinidade hegemônica e novas masculinidades alternativas

A docência de modo geral e, particularmente na Educação Infantil, é uma atividade profissional exercida majoritariamente por mulheres. A partir dos dados compilados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Monteiro e Altmann (2014) afirmaram que na maioria dos países, entre as pessoas formadas em áreas ligadas à educação, como as licenciaturas, a porcentagem de mulheres supera 70%.

O quadro não é diferente no Brasil, onde a presença feminina é predominante nas etapas iniciais da educação básica, sendo que para a infância, onde a docência tem menor prestígio econômico e pouco reconhecimento social, as mulheres são maioria absoluta (VIANNA, 2001). Estudo desenvolvido por Jaeger e Jacques (2017) indica que, na Educação Infantil, apenas 3,14% dos profissionais são do sexo masculino. Para as autoras, a

escolha pelo magistério na primeira etapa da educação básica, ou mesmo pelo curso de Pedagogia, está imbricada por um conjunto de condicionantes sociais que reproduzem símbolos e significados estereotipados que generalizam a profissão docente na Educação Infantil como feminina.

Se tomarmos como parâmetro a discussão sobre a divisão sexual do trabalho e a constatação da vinculação da produção aos homens e a reprodução às mulheres, teremos interessantes elementos para analisarmos a docência feminina na Educação Infantil. A educação das crianças pequenas é coligada, grosso modo, ao trabalho doméstico e à maternidade e, assim, a prática docente nesta etapa é naturalizada enquanto área de atuação feminina.

Apple (2002) afirma que o trabalho nas escolas de ensino elementar tem se constituído historicamente como trabalho feminino. A partir desta constatação, o autor considera que as análises sobre a profissão docente não podem se limitar ao recorte de classe social, ao contrário, na sociedade atual a questão de gênero e a questão de raça estão radicalizadas e se tornam condição impreterível para qualquer processo analítico que se pretenda progressista e transformador.

No Brasil, especificamente, a organização do sistema público de instrução ficou inicialmente a cargo dos docentes homens. Em sua maioria, estes professores foram formados nas poucas faculdades de ciências humanas ou em instituições europeias (CHAMON, 2005). Assim, o magistério público se configurou nos primórdios enquanto profissão masculina, o que foi rapidamente modificado diante dos salários e do prestígio cada vez mais baixos dos profissionais da educação. Os homens, aos poucos, foram trocando a docência por ocupações mais rendosas e socialmente valorizadas.

Em movimento contrário ao abandono dos homens do professorado, as mulheres assumiram o espaço escolar. Apesar do esvaziamento masculino da docência, a presença feminina não deixou de significar o empoderamento e uma porta de entrada das mulheres no mercado de trabalho e, em certa medida, de autonomia feminina. No entanto, a compreensão social da escola enquanto prolongamento do lar exauriu o caráter intelectual e a profissionalidade da docência, associando a prática pedagógica ao cuidado maternal, sobretudo na Educação Infantil (JAEGER & JACQUES, 2017).

Ao analisar a feminilização do trabalho docente, Apple (2002) afirma que grande parte dos intentos estatais de controle do trabalho docente, sua regulamentação e sua política, revelam a tentativa de subordinar o trabalho das mulheres. Para o autor, é realmente difícil esquecer o fato de que são elas que povoam a maior parte das salas de aula e que, historicamente, o controle sobre todos os trabalhos exercidos por mulheres tem estado submetido a grandes pressões.

Atualmente, a profissão docente continua como um campo de lutas no qual a grande maioria dos/as trabalhadores/as são mulheres, sobretudo nas etapas iniciais. Nesta direção, para entender como a docência de homens se apresenta especificamente na Educação

Infantil, é preciso, primeiro, compreender este contexto e as vicissitudes dele decorrente. Assim, o conceito de masculinidade nos parece promissor para a análise que aqui nos propomos.

Na literatura científica internacional há diferentes autores e autoras que trabalham e descrevem o modelo de masculinidade, com destaque para o conceito de masculinidade hegemônica, que tem como principal teórica R. W. Connell, da Universidade de Sidney. Para Connell (2003), a característica fundamental do conceito é a combinação da pluralidade e a hierarquia nas masculinidades, ou seja, existe na relação entre as diferentes masculinidades um padrão que é socialmente decifrado como superior aos demais.

Connell e Messerschmidt (2013), em sua revisão após 20 anos da formulação inicial do conceito de masculinidade hegemônica, reafirmaram a ênfase na possibilidade de transformação das relações de gênero e que o padrão dominante da masculinidade, enquanto expressão da hegemonia, está em constante disputa e contestação por parte das outras masculinidades e, sobretudo, pela resistência das mulheres ao patriarcado. Nas palavras das autoras,

Pesquisas confirmaram fortemente a ideia da construção histórica e da reconstrução das masculinidades hegemônicas. Tanto no nível local como nos níveis sociais mais amplos, as situações nas quais as masculinidades foram elaboradas mudam ao longo do tempo. Essas mudanças podem suscitar novas estratégias nas relações de poder (por exemplo, os contratos conjugais entre pessoas do mesmo sexo) e resultam em redefinições da masculinidade socialmente admirada. (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

No que tange à discussão sobre a prática docente masculina, a geografia das masculinidades nos parece bastante interessante. Connell e Messerschmidt (2013) distinguem a estrutura analítica da masculinidade em níveis local, regional e global. No entanto, afirmam as autoras, a pluralidade local é compatível com a masculinidade hegemônica nos níveis regional e global. Deste modo, em nossa leitura, apesar da constatação das diversas masculinidades representadas pelos diferentes professores em diferentes contextos e escolas, a masculinidade hegemônica continua sendo o modelo que hierarquiza cada uma destas representações.

Consideramos que a docência masculina na Educação Infantil, ao estar imbricada no contexto global da masculinidade hegemônica, revela uma característica importante. Como já descrevemos neste texto, a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres, no entanto, essa relação se altera conforme o nível de ensino, ou seja, no ensino superior a presença masculina é mais marcante. Assim, os homens professores de crianças pequenas têm sua masculinidade considerada socialmente como subalterna, uma vez que o valor social da docência na Educação Infantil os coloca em condição de inferioridade diante dos professores dos níveis superiores. Nesta direção, Monteiro e Altmann (2014), em sua análise sobre as trajetórias dos professores homens em creches e pré-escolas,

afirmam que estes profissionais encontram dificuldades relacionadas às concepções hegemônicas de masculinidade em seu trabalho pedagógico.

Ríos (2010) aponta que a masculinidade hegemônica pode ser definida como o modelo predominante na atual sociedade e que gera um tipo de pressão social sobre àqueles que não o seguem. O autor aponta, por meio de análise histórica, que a masculinidade sofreu muitas alterações, alcançando hoje o questionamento ao tipo masculino patriarcal. No entanto, isso não significa que a masculinidade hegemônica tenha perdido força, pelo contrário, enquanto hegemonia, esta masculinidade se transforma e se adapta para garantir sua perpetuação em novos parâmetros.

Na conjuntura social, ou ‘mundo da vida’ como definiu Habermas (2012), nosso comportamento só pode ser compreendido se atrelado ao âmbito intersubjetivo e, portanto, cultural. É preciso entender que a masculinidade é exercida de diferentes maneiras em diferentes relações, logo, em cada grupo social a aceitação dos valores hegemônicos é declinável e a identidade masculina é demarcada pelo contexto concreto em que é vivida.

A definição da masculinidade como uma representação variável é o que nos permite afirmar que não existe um único modelo, fixo e imutável, ao contrário, se manifestam socialmente modelos alternativos que ganham cada vez mais visibilidade e reconhecimento (RÍOS, 2010). Neste ponto, os movimentos sociais têm grande impacto, já que os questionamentos da masculinidade hegemônica e tradicional estão associados às transformações sociais, às relações não opressoras de gênero e à democratização da sociedade².

Flecha, Puigvert e Ríos (2013), ao analisarem diretamente a relação entre as masculinidades e a violência contra as mulheres, revelam que a produção científica internacional sobre a masculinidade realiza a discussão a partir da linguagem da ética, explicitando os valores de cada masculinidade, a forma como a masculinidade se estabelece por meio de ações positivas ou negativas. No entanto, os autores e a autora apontam que esta perspectiva incorre em uma falha analítica ao se esquivar da linguagem do desejo e sua relação com os modelos afetivos-sexuais. Segundo eles e ela, as interações sociais e as instituições têm promovido um modelo de atração que desvaloriza a igualdade e sexualiza a agressividade explicitada pela associação direta entre o prazer e a dominação/violência.

Epistemologicamente, a discussão sobre a linguagem da ética e a linguagem do desejo expõe a construção conceitual do que chamamos de processos de socialização nos quais estamos imersos desde o nascimento. Por isso a discussão sobre a docência masculina na Educação Infantil é urgente e necessária. É preciso construir espaços igualitários de socialização para as crianças, realizando a socialização preventiva da violência. Oliver (2014) aponta que este tipo de socialização supõe a recusa irrestrita a todo tipo de relação violenta deste a primeira infância, deslegitimando modelos violentos e dotando as ações igualitárias como atrativas e apaixonantes.

Neste contexto, as Novas Masculinidades Alternativas (NMA) (FLECHA; PUIGVERT e RÍOS, 2013) assumem papel central ao se desprenderem da masculinidade hegemônica.

As NMA tomam um caráter transformador por serem ativamente contra a violência de gênero, promovendo comportamentos igualitários que geram atratividade, desejo e amor (RIOS, 2018 e 2019). É desta perspectiva que compreendemos a docência masculina na Educação Infantil, centrada em valores dialógicos, na transformação das relações opressoras e na defesa de ideais igualitários.

As NMA revelam o esforço teórico e prático de homens e mulheres comprometidos/as com a superação e prevenção da violência. Assim, se torna imperativo desta perspectiva a construção de práticas educativas que favoreçam novos modelos de socialização, tanto para meninos quanto para meninas, o que tem relação direta com o objeto deste texto.

De nossa parte, consideramos fundamental conhecermos os mecanismos sociais que valorizam determinadas masculinidades, entendermos em profundidade a socialização dos homens e construir caminhos para transformá-la. É preciso reorientar nossos sonhos e sentimentos, [re]significando nossa existência na direção de uma nova masculinidade, compartilhando com outros homens e com as mulheres ideais solidários e, mutuamente, construindo outro aparato de sustentação para a masculinidade dialógica (NISHIWAKI DA SILVA, 2021).

Para isso, a solidariedade reforça a necessidade de compartilhamento na construção das novas masculinidades, visando a transformação das relações de gênero com base em valores democráticos. Defendemos, neste texto e em nossa prática cotidiana, que a existência da masculinidade é diversa, que existem inúmeras maneiras de expressá-la e construí-la, dividindo experiências ancoradas em valores igualitários e dialógicos, reafirmando a igualdade de diferenças.

Estas transformações evidenciam o sentido e a necessidade de masculinidades baseadas na igualdade, no diálogo, na autonomia e na liberdade. Ríos (2010) salienta que uma das formas de combater o modelo hegemônico é interrogando nossas práticas habituais e promovendo a masculinidade igualitária.

Podemos concluir que as Novas Masculinidades Alternativas resultam de uma nova construção ética, não somente de identidade sexual, mas de uma identidade ampla, com a preocupação de democratização das relações sociais. Neste contexto, a educação joga um papel fundamental na socialização dos meninos e das meninas e é na busca de alternativas que passamos a discutir a nossa prática enquanto educador homem na Educação Infantil.

Eu, homem e educador de crianças pequenas: Aprendizagem Dialógica como possibilidade

Ao adentrar uma escola de Educação Infantil no Brasil, fica nítido que se trata de um lugar de atuação feminina, seja pela grande quantidade de profissionais mulheres ou pela presença majoritária das mães que levam e buscam seus filhos e suas filhas. Esta

característica dos espaços destinados às crianças pequenas não pode ser secundarizada nas análises sobre as Creches e Pré-Escolas.

Assim, ao relatar a nossa própria prática como educador de crianças pequenas, não podemos ignorar o fato de que a construção das relações de gênero é processual e plástica. A masculinidade e a feminilidade não são elementos opostos complementares, mas processos multifacetados, contínuos, não cartesianos e carregados de incompletude. Isso significa que a nossa ação como professor homem esteve o tempo todo no âmago da constituição da própria masculinidade, negociando ações, valores e perspectivas com as crianças, as colegas professoras, a gestão e as famílias.

Acreditamos que a presença de homens nas escolas de Educação Infantil representa um movimento de rompimento com a representação das masculinidades hegemônicas tradicionais, pois sinalizam a possibilidade do exercício de outras formas de ser homem, cuidando e educando crianças pequenas. Ao mesmo tempo, a presença do masculino na creche e pré-escola, tenciona novas feminilidades, plurais, tangenciando a normatividade e a expressão única do viver feminino centrado no afeto, cuidado e delicadeza, características que passam, neste sentido, a ser compartilhadas com os homens.

Em 1994, quando os estudos sobre masculinidades eram ainda dispersos, Kimmel já afirmava que

as definições de masculinidade estão se transformando constantemente. A masculinidade não vem de nosso código genético, tampouco surge de uma corrente do inconsciente coletivo esperando ser atualizada por cada homem em particular, ou simultaneamente por todos os homens. A masculinidade se constrói socialmente, mudando: de uma cultura para outra, na mesma cultura ao longo do tempo, durante o curso da vida de qualquer homem individualmente, entre diferentes grupos de homens segundo sua classe social, raça, grupo étnico e preferência sexual (KIMMEL, 1994: 59-60)³.

Corroborando esta ideia, destacamos que há muitas e variadas formas de viver a masculinidade e que ela precisa ser compreendida nos diferentes contextos e situações sociais aos quais estamos expostos. Não existe uma masculinidade fixa, pois a expressão da mesma é complexa e contraditória, variando conforme as relações estabelecidas e com os acordos firmados. Assim, devemos considerar que a masculinidade se configura nas práticas sociais em torno dos homens e nas estruturas das relações de gênero.

Na condição de homem educador de crianças pequenas, a perspectiva relacional de gênero se revela constantemente. Estar com os grupos de crianças no berçário ou nos grupos maiores, vai fazendo com que a masculinidade do educador se reconfigure contextualmente. As ações de afetividade e cuidado vão se moldando ao tempo-espaço compartilhado com as crianças. A dita racionalidade masculina é substituída frequentemente pelo universo lúdico, mágico e fantasioso da infância, estabelecendo parcerias pouco comuns entre o eu-homem e o eu-educador.

Compreendemos que o exercício profissional de homens na Educação Infantil revela trajetórias marcadas pelo acolhimento, interdições, incertezas e resistências. Neste cenário, os homens são recebidos nos ambientes das creches e pré-escolas com certo estranhamento justamente por representarem socialmente o oposto: agressividade, insensibilidade e desleixo (MONTEIRO & ALTMANN, 2014).

Como homem e educador de creche, a busca por caminhos de negociação desta condição se torna permanente. O próprio desenvolvimento profissional, seja diante de metodologias de educação para a infância, seja nas relações pessoais com as colegas de profissão, abre fissuras para outras representações da masculinidade. A presença dos profissionais homens reafirma a pluralidade das masculinidades e reorienta o fazer pedagógico na Educação Infantil. Enquanto educador homem, se fez presente na minha ação docente a busca pelo rompimento da 'ordem de gênero' estabelecida e pelo questionamento dos estereótipos por meio de ações dialógicas.

A escola enfrenta diariamente as questões de gênero, ora em situações de opressão e discursos excludentes, ora, de maneira menos frequente, em ações de igualdade e diálogo. O trabalho com as crianças tem, infelizmente, reproduzido a desigualdade de gênero com brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, com comportamentos tipificados e socialmente esperados para cada um/a deles/as em seus modos de ser, em seus gostos e vestimentas. A imagem social de homem e de mulher é reproduzida na escola, socializando e educando as crianças no sentido de formatá-las ao esperado pela sociedade. No entanto, vale lembrar que a cada dia as escolas têm se aberto para as discussões de gênero e buscam superar a opressão, fato facilmente constatado pelo número crescente de pesquisas realizadas com a temática.

De nossa parte, consideremos que a Aprendizagem Dialógica representa possibilidades conceituais e atuações educativas capazes de transformar a educação. Amparado nas principais teorias e investigações científicas em âmbito internacional, com enfoque multidisciplinar, a Aprendizagem Dialógica analisa os desafios educacionais e busca alternativas para superá-los (AUBERT *et al.*, 2018). Por meio de uma consistente crítica ao contexto social atual, marcado pelas complexas relações sociais da chamada Sociedade da Informação, a Aprendizagem Dialógica propõe a construção de práticas solidárias e igualitárias que garantam a máxima aprendizagem para todos/as.

Na Aprendizagem Dialógica, os argumentos devem ser baseados em pretensões de validade, superando os fundamentados em posicionamentos de poder. Isso significa que as relações no interior das escolas devem estar baseadas em ações comunicativas e no diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as no processo, uma vez que todos/as podem refletir sobre a própria vida e o contexto social, para transformá-lo. No processo de constituição da docência masculina, nos esforçamos em garantir não apenas um clima acolhedor para que as crianças pudessem refletir sobre as relações de gênero, mas, principalmente, legitimamos e validamos seus argumentos enquanto exercício da racionalidade comunicativa.

Segundo Mello *et al.* (2012), a Aprendizagem Dialógica se configura como uma forma transformadora de interação na escola a partir de sete princípios: (1) Diálogo igualitário: corresponde à comunicação centrada na pretensão de validade, na argumentação racional, evitando o discurso baseado na posição de poder de quem fala e sua colocação na hierarquia social (MELLO *et al.*, 2012); (2) Inteligência Cultural: enuncia a competência argumentativa de todos e todas diante de um contexto social compartilhado, valorizando as contribuições de diferentes grupos para a compreensão dos problemas sociais (AUBERT *et al.*, 2018); (3) Transformação: a Aprendizagem Dialógica tem como objetivo a transformação das relações e do contexto social por meio do diálogo e do consenso (MELLO *et al.*, 2012); (4) Dimensão Instrumental: os saberes validados socialmente são a base para a edificação de uma sociedade mais democrática (GÓMEZ, 2004) e tornam os sujeitos capazes de examinar criticamente o contexto social para transformá-lo (AUBERT *et al.*, 2018); (5) Criação de Sentido: a Aprendizagem Dialógica aponta para a criação de novos sentidos, novos significados e novos valores, capazes de auxiliar a busca de relações democráticas (GÓMEZ, 2004), ancorado em concepções solidárias e igualitárias, na construção de consensos e na constituição de grupos que compartilham e se apoiam mutuamente (AUBERT *et al.*, 2018); (6) Solidariedade: a formação de práticas solidárias é um ponto nevrálgico na construção de relações democráticas, na luta pela liberdade de todos e todas (MELLO *et al.*, 2012); (7) Igualdade de Diferenças: para a Aprendizagem Dialógica, a igualdade não se sobrepõe à diferença, reconhecemos a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclamamos o igual direito de ser diferente (AUBERT *et al.*, 2018).

Aprendizagem Dialógica coloca aos/as professores/as o compromisso com a elaboração de práticas pedagógicas cada vez mais igualitárias e solidárias. Nesta direção, não se pode pensar a transformação da escola e da sociedade sem a reflexão e o aprofundamento teórico, ou o que Freire (2008) chama de práxis, exigências do novo contexto social. A Aprendizagem Dialógica aponta caminhos para uma prática pedagógica capaz de superar desigualdades de gênero e favorecer a construção de uma sociedade mais democrática.

Destacamos, no que tange a nossa docência enquanto homem-educador, o princípio da Igualdade de Diferenças que garante que a busca pela igualdade não se sobreponha à diferença, reconhecendo a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclama o igual direito de ser diferente. As múltiplas possibilidades identitárias e de gênero, as diferentes culturas e as escolhas amorosas são consideradas enquanto processos de compreensão sobre a vida e o mundo, sendo assim, cada sujeito pode rever posturas e escolher com mais liberdade os caminhos que pretende seguir e, ao mesmo, tempo compreende que todos os sujeitos passam por este processo de reconfiguração da própria vida, respeitando-os e dialogando com eles.

Na busca de relações mais democráticas, dentro e fora da escola, o embate com práticas exclusoras se faz necessário. É na prática cotidiana na escola, na coerência entre o que fazemos e o que falamos que construímos modelos de masculinidades alternativas.

Na prática pedagógica que exercemos, nos deparamos cotidianamente com o ‘estranhamento’ diante da opção de homens pela docência na Educação Infantil, familiares, professorado, gestoras, todos e todas se espantam com a escolha. Ainda pior é a reprodução da imagem de masculinidade hegemônica vivida na escola. Em nossa vivência enquanto educador homem, a todo tempo nos é cobrada uma postura prática e racionalista como característica eminentemente masculina, já que, por sermos homens, precisamos resolver dilemas imediatos, dar respostas rápidas e resolutivas.

Em nossa ação docente percebemos, mesmo em um ambiente tipicamente feminino, a reprodução da relação entre homens e mulheres se faz presente, excluindo, por exemplo, da profissionalidade masculina na Educação Infantil o trabalho com os/as bebês por não sermos considerados aptos para o cuidado. Não são raros os exemplos de homens professores que são sempre levados a assumir as turmas com crianças maiores, já que para as pequenas as mulheres ‘têm mais aptidão’. Este discurso, que reforça os estereótipos de gênero, retira de homens e mulheres o direito de exercer novas possibilidades identitárias e, por consequência, promover novas experiências de socialização para as crianças.

A possibilidade de estabelecer relações igualitárias se revela na relação pedagógica desenvolvida com base no diálogo, podemos construir outros modelos de homem, outras masculinidades. Na convivência respeitosa, na solidariedade, na construção de relações igualitárias entre os meninos e as meninas, assim como entre o professor e as crianças. Percebemos em nossa prática que as crianças manifestam desde pequenas o estranhamento com a postura masculina fora dos padrões sociais estabelecidos; questionando, perguntando, dialogando e confrontando, vamos todos e todas reconstruindo a visão de ‘meninos’ e ‘meninas’ e, sobretudo, desconstruindo a ideia polarizada existente entre os gêneros.

É na perspectiva destes princípios que nos empenhamos em construir coletivamente uma prática pedagógica que busca relações mais igualitárias entre homens e mulheres, livres de violência, assim como a democratização da sociedade como um todo. O exercício profissional enquanto homem educador de crianças pequenas se apresenta cheio de desafios que estão para além do conhecimento técnico-científico sobre a infância ou os projetos a serem desenvolvidos na Educação Infantil; estão relacionados às relações de gênero e a constituição da docência para a infância com suas características associadas diretamente ao feminino. Para romper este desafio é preciso assumir que a masculinidade é multifacetada, complexa e processual e, mais do que isso, assumir o compromisso político com a transformação das relações de opressão de gênero desde a primeira infância (OLIVER, 2014).

Considerações finais

No decorrer deste texto, nos esforçamos para construir um caminho epistemológico que conseguisse dar conta da discussão em torno da prática pedagógica exercida por homens, tomando como fio condutor a nossa experiência como educador de crianças pequenas. Para tanto, percorremos um caminho teórico inicialmente apontando que a visão que atravessa todo o artigo está pautada na dialogicidade, ou seja, para compreender o objetivo central era preciso contextualizar a todo momento a sociedade e as relações que se estabelecem diante da organização social que está posta.

Apresentamos brevemente a história do magistério, destacando alguns dos fatores que levaram à feminização da docência, as condições sociais, políticas e culturais que no desenvolvimento histórico vão dando o caráter feminino à prática educativa, com destaque para a Educação Infantil. Um dos pontos centrais desta contextualização se revela na desvalorização social e financeira dos professores e das professoras, profissão que passa a ser entendida como feminina, de pouco valor e, portanto, reproduzindo a opressão no interior da escola.

No ponto seguinte, trabalhamos a constituição social da imagem dos homens e da masculinidade hegemônica enquanto reflexo das relações sexistas vivenciadas na sociedade e nas relações patriarcais daí decorrentes. Concordamos com Connell e Messerschmidt (2013), quando afirmam que as relações de gênero são sempre arenas de tensão e, por isso, compreendemos que a docência masculina na Educação Infantil é um espaço de disputa.

Consideramos que ser homem e educador de crianças pequenas é um exercício político contra o poder patriarcal estabelecido em favor de novas masculinidades alternativas. Questionar o padrão nas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que apresenta soluções igualitárias para a masculinidade neste contexto, soluções abertas ao questionamento e ao diálogo, é tarefa dos educadores progressistas. A construção destas novas masculinidades, que podem encontrar na docência na Educação Infantil espaço privilegiado, deve redimensionar os modelos de masculinidades gerencialistas e autoritárias e buscar Novas Masculinidades Alternativas baseadas na igualdade de diferenças.

Como opção política e pedagógica apontamos as possibilidades dialógicas que nos permitem estabelecer outros modelos de masculinidades pautados na solidariedade e em posições igualitárias, entre professores e professoras, entre professores e crianças e na sociedade como um todo (NISHIWAKI DA SILVA, 2021). Disso decorre a necessidade de reconstruir a socialização dos meninos e das meninas na escola e fora dela, tendo em vista a transformação das relações de opressão de gênero e a vivência da solidariedade.

Nesta direção, afirmamos que existe uma relação de coerência teórico-conceitual entre a Aprendizagem Dialógica e as Novas Masculinidades Alternativas. Na mesma

direção, apontamos a Aprendizagem Dialógica como um paradigma conceitual que nor-teia uma maneira transformadora de conceber a educação e as interações, na escola e fora.

Tendo como base a discussão da feminização e a construção de alternativas masculinas na docência, apontamos os dilemas e as possibilidades inerentes ao trabalho educativo realizado por homens, a relação com as crianças, com os/as pares, com familiares e com as gestoras. Em uma tentativa dialógica, construímos alternativas pedagógicas pautadas na Aprendizagem Dialógica, centrando a possibilidade de mudanças em uma prática que fomente o diálogo enquanto guia para a reflexão das relações intersubjetivas.

As pesquisas desenvolvidas por Redondo-Sama (2016) e Oliver (2014) reforçam nossa convicção na Aprendizagem Dialógica enquanto possibilidade da construção das Novas Masculinidades Alternativas desde a Educação Infantil. A exigência por relações democráticas na escola e fora dela, fruto do que se conceitualiza como giro dialógico (AUBERT *et al.*; 2018), pode contribuir para a reconfiguração da masculinidade em valores igualitários e livres de violência. A Aprendizagem Dialógica nos leva a questionar a masculinidade tradicional e construir modelos viáveis de convivência solidária. Esta perspectiva nos responsabiliza enquanto agentes de transformação, sujeitos históricos capazes de promover mudanças no mundo e em nós mesmos por meio do que Freire (2003, 2004, 2008) chamou de palavra verdadeira.

Esperamos, com este relato, contribuir para práticas pedagógicas de professores e professoras empenhados/as na luta pelo fim da opressão. Antes de dar respostas, queremos buscar por intermédio do diálogo franco e honesto, alternativas transformadoras que superem as relações de opressão que reproduzimos entre os meninos e as meninas em nossas escolas de Educação Infantil.

Recebido em: 08/12/2020 e Aprovado em: 24/03/2021

Notas

- 1 O autor deste trabalho atuou como educador de creche por cerca de 10 anos. Atualmente é docente universitário e desenvolve pesquisas sobre prevenção de violência de gênero e formação de professores/as na/para Educação Infantil.
- 2 Como exemplos brasileiros podemos citar o Movimento Laço Branco de homens contra a violência (iniciativa internacional que é organizada também no Brasil), o Grupo de Homens do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) e o Instituto Papai.
- 3 Tradução livre do original: *“las definiciones de masculinidad están cambiando constantemente. La masculinidad no viene en nuestro código genético, tampoco flora en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente, cambiando: desde una cultura a outra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente, entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferència sexual”*. Mantivemos a tradução ‘preferência sexual’ do manuscrito original, mas salientamos aos/as leitores/as que se trata do termo majoritariamente utilizado nos anos 1990 e que hoje se opta por orientação sexual.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2a Reimpressão. São Paulo: ARTMED, 2002.
- AUBERT, Adriana et al. *Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EDUFSCar, 2018.
- CARVALHO, Marília Pinto de et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203244>. Acessos em 09 jun. 2020.
- CHAMON, Magda. *Trajatória de feminização do magistério: Ambiguidades e conflitos*. 1a Edição. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- CONNELL, Raewyn. *Masculinidades*. Cidade do México: Universidade Autónoma do México, 2003.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- FLECHA, Ramon; PUIGVERT, Lidia; RIOS, Oriol. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>. Acesso em 16 jun. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GÓMEZ, Jesús. *El amor em la sociedad del risco: uma tentativa educativa*. 1a Edição. Barcelona: El Roure, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Volume 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>.
- KIMMEL, Michael. Sobre Masculinidade: Nuevos Aportes. *Revista Géneros*, ano 1, n. 3, p. 54-62, mai. 1994.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em 09 jun. 2020.
- NISHIWAKI DA SILVA, Alexandre. As contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre masculinidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2115294, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15294.033>. Acesso em 15 de mar. 2021.
- OLIVER, Esther. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>. Acesso em 15 fev. 2020.
- REDONDO-SAMA, G. Dialogic leadership and new alternative masculinities: emerging synergies for social transformation. *Masculinities and Social Change*, v. 5, n. 1, p. 70-91, 2016.

RÍOS, Oriol. Socialització de Gènere: la construcció de la masculinitat a l'escola. *Tese de Doutoramento em Sociologia* – Universidade de Barcelona, Espanha. 2010.

RIOS, Oriol et al. The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, v. 19, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>. Acesso em 20 jan. 2020.

RIOS, Oriol et al. Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior. Cappont Nursery, *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>. Acesso em 15 jun. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>. Acesso em 13 fev. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em 15 abr. 2020.

Gincana Sem Sentido: *inclusão, competição e empatia no ambiente escolar*

Senseless Games:
inclusion, competition, and empathy in the school environment

Yincana Sin Sentido:
inclusión, competencia y empatía en el ambiente escolar

 **AMAURI ARAUJO ANTUNES***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Três Corações- MG, Brasil.

RESUMO: O presente relato de experiência aponta uma possibilidade de ação no ambiente escolar, consonante com os propósitos da disciplina Arte, no Ensino Médio e, ao mesmo tempo, promotor de uma reflexão dinâmica e empática sobre o fenômeno da Inclusão/Exclusão no âmbito da escola pública. Em 2019, para proporcionar uma experiência artística consistente e consequente aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um curso técnico integrado em Administração, desenvolveu-se uma prática pedagógica que resultou em intervenção artística, idealizada sob a forma de uma gincana que foi concebida e realizada pelos próprios estudantes, formando em um campus avançado do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Além de proporcionar aos participantes a vivência de um projeto artístico consistente, a Gincana Sem Sentido integrou conhecimentos da área propedêutica e da área técnica, no planejamento e administração do projeto. Além disso, problematizou o excesso de competitividade da sociedade contemporânea e as práticas predatórias que costumam ser estimuladas em ambientes pautados pela produtividade. Por fim empoderou os estudantes e, principalmente, promoveu a problematização e a consciência da comunidade sobre aspectos de grande relevância no que tange a inclusão/exclusão escolar.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Teatro e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor de Português e de Artes no Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Avançado Três Corações. Atua na interface entre educação e arte, pesquisando aspectos pedagógicos e sociais das linguagens, códigos e suas tecnologias. *E-mail:* <amauri.antunes@ifsuldeminas.edu.br>

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Inclusão. Gincana. Intervenção.

ABSTRACT: The present experience report points out a possibility of action in the school environment, in line with the purposes of the subject of Art in high school and, at the same time, being the promoter of a dynamic and empathic reflection on the phenomenon of inclusion / exclusion within the public school area. In 2019, in order to provide a consistent and consequent artistic experience to students in the third year of high school from an integrated technical course in Administration, a pedagogical practice that resulted in artistic intervention was developed. It was idealized in the form of games that were conceived and carried out by the students themselves; such students were graduating from an advanced campus of the *Instituto Federal do Sul de Minas Gerais*. In addition to providing participants with the experience of a consistent artistic project, *Gincana Sem Sentido* (Senseless Games) integrated knowledge from the propaedeutic and the technical areas, in the planning and administration of the project. In addition, it problematized the excess of competitiveness of contemporary society and the predatory practices that tend to be stimulated in environments guided by productivity. Finally, it empowered the students and, mainly, promoted the problematization and the community's awareness of aspects of great relevance regarding school inclusion / exclusion.

Keywords: Pedagogical practice. Inclusion. Games. Intervention.

RESUMEN: El presente relato de experiencia apunta a una posibilidad de acción en el ámbito escolar, acorde a los propósitos de la disciplina Arte en secundaria y promueve una reflexión dinámica y empática sobre el fenómeno de la inclusión/exclusión en el contexto de la escuela pública. En 2019, con el fin de brindar una experiencia artística consistente y consecuente a los estudiantes de tercer año de secundaria de un curso técnico integrado en Administración, se desarrolló una práctica pedagógica que resultó en una intervención artística, idealizada en forma de yincana, que fue concebida y realizada por los propios estudiantes de un campus avanzado del Instituto Federal del Sur de Minas Gerais. Además de brindar a los participantes la experiencia de un proyecto artístico consistente, Yincana Sin Sentido integró conocimientos del área propedéutica y del área técnica en la

planificación y administración del proyecto. Además, problematizó el exceso de competitividad de la sociedad contemporánea y las prácticas predatorias que tienden a ser estimuladas en entornos guiados por la productividad. Finalmente, empoderó a los estudiantes y, sobre todo, promovió la problematización y conciencia de la comunidad sobre aspectos de gran relevancia en materia de inclusión / exclusión escolar.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Inclusión. Yincana. Intervención.

Introdução

No âmbito da sociedade capitalista, o espírito cooperativo e comunitário, muitas vezes, dá lugar a uma disputa pela vitória, ultrapassando limites morais e violando regras. Sabemos, porém, que Competição e Solidariedade são dois componentes fundamentais para a interação social, nos moldes capitalistas, ambos se complementam. A Competição impulsiona o sistema, garantindo aos vencedores determinadas recompensas. A Solidariedade, permite que muitos adotem um objetivo em comum, trabalhando coletivamente para que este seja alcançado. A solidariedade é também um dos pilares de estruturas como Família, Vizinhaça, Amizades. Assim, as situações que se caracterizam apenas pela competitividade colocam em risco o equilíbrio social.

A Competição cria vencedores que passam a ser modelos a serem seguidos. Cria também os derrotados. Ninguém quer perder, mas somente um pode ser o vencedor. Nos Estados Unidos da América, o vocábulo *loser* (perdedor) é utilizado para ofender e é recebido como agressão. No Brasil, temos diversas expressões que tratam a derrota (e suas variantes) como pejorativo: fulano é um derrotado; sicrano é um perdedor; ele venceu na vida; é uma criança perdida; é um fracassado; ser o segundo colocado é o mesmo que ser o primeiro perdedor.

É possível dizer que a disputa virou um hábito nas relações coletivas, não é absurdo afirmar que as pessoas estão se relacionando de maneira competitiva, e que, cada vez mais, buscam pura e simplesmente a vitória, com a consequente derrota dos opositores.

Singer (2001) demonstra como este é um dos pontos mais críticos do capitalismo: poucos podem ser os vencedores. Nas empresas, apenas alguns empregados chegarão à gerência, poucos gerentes chegarão à direção, apenas um será o presidente do conglomerado. Todos competem entre si para atingir o posto ambicionado, a maior parte será derrotada.

Com esta ênfase na competição, a sociedade capitalista tende a produzir mais insatisfação do que premiação. Apesar disso, estimula-se pouco a colaboração. Isto configura-se como um contrassenso, afinal é a colaboração interna, entre os empregados de uma empresa que faz com ela possa vencer, a competição externa, com as outras empresas.

Em 2019, como proposta de finalização da disciplina de Arte do curso técnico de Administração integrado ao Ensino Médio, foi dado um desafio aos formandos, estudantes do Terceiro Ano: fazer uma obra artística intervindo no cotidiano da escola e atuando sobre uma questão social.

A turma era composta por estudantes de diversas cidades do Sul do estado de Minas Gerais, aquele que residia mais distante, morava em uma cidade localizada a cerca de 50 Km da escola, vinha de ônibus e madrugava todos os dias para chegar às 7h30, hora em que se iniciavam as aulas. A maior parte dos estudantes, porém, residia nas proximidades, sendo comum virem para as aulas de bicicleta ou mesmo caminhando, poucos eram trazidos pelos pais.

Em razão da política de cotas, definida em lei e adotada com satisfação pela direção e pelos servidores da escola, o ambiente era marcado pela diversidade social, todos, independentemente de classes sociais, estimulados pelo bom conceito do ensino ali oferecido. Alguns, estimulados também pelas políticas assistivas, como refeição e uniforme gratuitos para todos, material escolar e auxílios para moradia e transporte, sem contar a possibilidade de bolsas em projetos de extensão e/ou pesquisa.

Teoricamente, este ambiente não deveria apresentar grandes desigualdades em relação ao domínio dos conteúdos, uma vez que a concorrência pelas vagas implica um processo seletivo rigoroso. Na prática, porém, muitos estudantes enfrentavam sérias dificuldades durante o curso, sendo alto o índice de reprovações. Na turma em referência, 30% dos ingressantes não estavam concluindo o curso naquele ano, haviam reprovado em algum ano ou mesmo desistido.

Após muitas horas de estudo, afinal o curso é integral, com aulas de manhã e de tarde praticamente todos os dias, os formandos tinham informação sobre os problemas inerentes à sociedade capitalista apontados acima, haviam estudado estruturas organizacionais, modos de produção, relações humanas, economia. Havia visto também os conteúdos referentes à História da Arte, às vanguardas, às diversas linguagens artísticas. Tinham estudado muito durante o Ensino Médio, mas aparentemente, nunca haviam pensado em ações que promovessem uma intervenção no ambiente, faltava-lhes ainda a consciência de que eram, efetivamente, parte atuante daquela estrutura social denominada Escola.

Assim, o desafio da disciplina de Arte proporcionou, além da vivência do fazer artístico, uma experiência de empoderamento que, para eles, era inédita.

No aspecto organizacional e cognitivo, a turma percebeu rapidamente que a solução do problema proposto pela disciplina podia ser organizada em dois momentos: a identificação da questão social, que possuía potência suficiente para movê-los e, depois, o planejamento de uma intervenção artística. Um primeiro momento, portanto, pautava-se pela sensibilização, pela observação crítica. Somente após este momento, seria possível o planejamento. Começaram a desenvolver, assim, de maneira muito prática, a estrutura de seu projeto, partindo da identificação de um problema para, então, buscarem soluções.

Pode parecer simples, mas este talvez seja um dos principais desafios da prática artística: a localização de um motivo externo, de um motor que impila e norteie a criação.

Com tais premissas e preliminares, surgiu a Gincana Sem Sentido, tema do presente relato.

Definindo o tema da gincana

A observação distanciada do espaço em que se está inserido, segundo a proposta teatral de Bertolt Brecht (1898 – 1956), é fundamento de um processo investigativo que busque evidenciar contradições sociais. O dramaturgo denominou de efeito V ao estranhamento que pode ser produzido ao se colocar contradições sociais em evidência. Foi adotando uma postura distanciada, nos termos da proposta artística brechtiana, que os estudantes começaram a observar seus espaços, à busca de um *tema* que pudesse motivar a intervenção artística.

O *tema* foi localizado em uma situação vivida pelos estudantes do primeiro ano, ingressantes na instituição: a inclusão de um estudante com paralisia cerebral.

Era uma situação nova na escola e para todos os estudantes. A ocorrência de paralisia, no caso, afetava a mobilidade e a postura, além de produzir no estudante em inclusão, movimentos indesejáveis. Havia também dificuldade na articulação da fala e na compreensão de conceitos, o que exigia constantes retomadas e repetições por parte dos professores. Na maior parte das vezes, a turma era compreensiva e aceitava a alteração do ritmo da aula para atender às particularidades do estudante. Um episódio, porém, destoou do comum e gerou polêmica. Não cabe aqui detalhar o episódio, basta informar que teve relação com as muletas utilizadas pelo estudante.

Talvez pelo distanciamento, afinal a situação não ocorrera diretamente com eles, talvez pelo estímulo proporcionado pelo desafio de identificar uma questão social merecedora de intervenção, o certo é que os alunos sentiram empatia pelo estudante e sua dificuldade de inclusão.

Empatia é um termo muito empregado pela neurociência e pela psicologia. Influencia diretamente o processo de tomada de decisões, principalmente no que tange a cuidados, moralidade ou respeito para com o outro.

O termo Empatia pode ser entendido como “um traço de personalidade ou habilidade geral para conhecer estados mentais de outras pessoas e para sentir as emoções dos outros” (SAMPAIO, CAMINO & ROAZZI, 2009, p. 06).

Movidos pela empatia, os estudantes consideraram que a inclusão no espaço escolar no qual estavam inseridos era um tema urgente e que merecia uma intervenção.

Inclusão escolar é um tema inesgotável. Implica mais que um conhecimento teórico, uma vivência relativa à diversidade do ser humano. Na sociedade contemporânea,

marcada pela padronização e por um modelo de globalização que estimula o controle comportamental, porém, a desigualdade passa a ser vista como uma questão individual, não como uma condição de humanidade. Faz-se necessário considerar que “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDETT, 1997, p. 16).

Este era, então, o novo momento do desafio: projetar, pensar uma estratégia para promover, artisticamente, nos demais estudantes, empatia em relação à situação de exclusão/inclusão.

Para isto, o grupo sabia que seria preciso estimular a conscientização sobre a diversidade humana, promovendo uma experiência que viesse a sensibilizar e mobilizar os demais.

Logo no início das discussões, percebeu-se que inclusão e exclusão constituem um raciocínio dialético. Pensar a inclusão implica refletir sobre a exclusão em suas múltiplas manifestações.

Como afirma SAWAIA (1999, p. 09), a exclusão é um “processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”.

Neste movimento dialético, os estudantes começaram a perceber as implicações teóricas do projeto no qual estavam mergulhando. Pois já não se tratava apenas da inclusão de um estudante, mas da percepção de um processo social extremamente complexo. Ao elaborarem seu projeto, os estudantes perceberam que o binômio (inclusão/exclusão) “não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele é produto do funcionamento do sistema” (SAWAIA, 1999, p. 09).

A partir desta reflexão, elencaram situações de exclusão/inclusão que consideravam relevantes para serem abordadas no projeto. Inicialmente, foram consideradas as deficiências físicas e mentais, definindo-se como tema da intervenção o seguinte conjunto de deficiências: auditiva, visual, mental/cognitiva, paraplegia (membros inferiores) e tetraplegia (membros superiores e inferiores).

Os debates continuaram. Os estudantes concluíram que também mereciam ser considerados, no âmbito escolar, outros procedimentos de exclusão. Perceberam que a questão não se restringia apenas a exclusões decorrentes de deficiência física ou mental, mas que abrangia também aspectos sociais e econômicos. Incluíram, então, situações de exclusão decorrentes de estética/aparência e de condições socioeconômicas.

Definia-se assim o *tema* que efetivamente seria abordado na intervenção artística: o processo de inclusão/exclusão no ambiente escolar, relacionado a sete deficiências (auditiva, mental, visual, motoras: paraplegia e tetraplegia, estética e socioeconômica).

Definido o *tema*, o próximo passo era a definição de um formato para esta intervenção artística.

Definindo a forma e as provas

Na escola, tradicionalmente, ocorria (e espera-se que continue ocorrendo no pós-pandemia) uma gincana com todos os estudantes. Como frequentemente ocorre nesta atividade, pelo menos na maioria dos casos, esta gincana era composta por um conjunto de provas que deviam ser cumpridas pelos participantes com uma finalidade competitiva e de recreação.

O evento era muito popular na escola e tinha como principal objetivo a integração entre os estudantes e a descontração, aliviando tensões decorrentes da proximidade dos exames finais.

Apesar dos cuidados por parte dos gestores, o momento da gincana sempre acarretava acirramento de ânimos. Os participantes acabavam se envolvendo com a ideia de Competição, esquecendo-se dos objetivos lúdicos da atividade e elegendo como foco principal e praticamente exclusivo o desejo de vitória. Tal procedimento corrobora as observações apontadas sobre os aspectos sociais da competição, anteriormente mencionados neste relato.

Ao pensar na intervenção artística, os estudantes-artistas consideraram que seria proveitoso para seus propósitos utilizarem o espírito competitivo que a aproximação da gincana anual da escola despertava. Consideraram que seria bastante fácil mobilizar os demais estudantes a participarem do projeto, caso o divulgassem como uma prévia, um aquecimento para a gincana anual.

Consideraram também que qualquer menção à inclusão no momento da divulgação funcionaria como uma propaganda contrária aos seus propósitos, uma vez que esta afastaria uma parcela significativa dos possíveis participantes, que consideravam tais temas maçantes. O objetivo era proporcionar uma experiência relacionada à inclusão, por meio de uma performance que estimulasse a reflexão sobre o tema entre aqueles que pouco se importavam, não se tratava de atrair aqueles que já estavam conscientizados do problema, mas ampliar este grupo.

O projeto foi apresentado à direção da escola e foi aprovada a sua inclusão junto às atividades da Semana da Cultura, evento anual do calendário escolar. Com o intuito de atrair um espectro mais variado de participantes, foi criado o nome Gincana Sem Sentido, que remete à uma *brincadeira non sense*, uma diversão. Ficavam assim em suspenso outras acepções relacionadas às deficiências sensoriais ou, ainda, à incoerência da ênfase competitiva em um sistema que deveria privilegiar a cooperação, como já exposto anteriormente.

Foram elaboradas sete provas, destinadas a acentuar os sete aspectos pelos quais o tema seria desenvolvido:

1. *Rodinhas nos pés* (paraplegia): em uma cadeira de rodas, os competidores deveriam subir e descer a rampa que ligava o térreo ao terceiro andar da escola. O vencedor

seria quem fizesse o trajeto em menor tempo, sem utilizar os pés ou pernas para apoio, caso isto ocorresse, o participante seria eliminado.

2. *Bocão* (tetraplegia): os competidores deveriam pegar, com a boca, sem o auxílio dos demais membros, uma maçã que flutuava em uma tina de água. A disputa se dava em duplas, até a definição do vencedor.
3. *Retrato Falado* (deficiência cognitiva/mental): prova realizada em duplas, uma pessoa deveria descrever com indicações técnico-geométricas um determinado objeto para que a outra pessoa, apenas ouvindo as instruções, fizesse o desenho do objeto. Pontuavam aqueles que, na opinião da plateia, conseguissem fazer um desenho minimamente fiel ao objeto descrito.
4. *Zoreia* (deficiência auditiva): projetou-se em um telão, sem som, uma boca em close pronunciando quatro frases. Cada frase era repetida três vezes, os participantes deviam escrever as frases, como as entenderam. Pontuavam aqueles que acertassem.
5. *Piloto Automático* (deficiência visual): os participantes, completamente vendados, percorriam um trajeto que os levava a armários trancados com cadeados, para abri-los deviam encontrar, às cegas, a chave certa em um molho. O primeiro a fazê-lo era o vencedor.
6. *Revelando o Velado* (estética): as equipes recebiam fotografias de pessoas que destoavam do padrão estético predominante e deveriam produzir, a partir das imagens, um *slogan* que promovesse a reflexão sobre os padrões sociais de beleza. O melhor *slogan*, na opinião de uma banca, era o vencedor da prova.
7. *Alpinistas e privilegiados* (socioeconômico): todos os integrantes das equipes participavam de uma corrida. Só podiam avançar até o próximo estágio aqueles que satisfizessem as condições sociais apresentadas (por exemplo: nunca ter repetido de ano, viver com os pais, comprar salgadinho na cantina, nunca ter deixado de fazer uma visita técnica por falta de dinheiro...). O vencedor era quem chegasse primeiro ao final do percurso.

O processo de elaboração e escolha das provas foi totalmente democrático, cada estudante tinha a liberdade para sugerir novas provas, alterar as provas sugeridas. O objetivo era encontrar um formato que fosse dinâmico, seguro e viável dentro das condições de produção do evento.

A prática e suas conclusões

Definiu-se que as equipes deveriam ser compostas por sete elementos e que cada elemento participaria de uma prova, com a participação coletiva apenas nas provas 6 e 7. Os organizadores divulgaram a gincana nas salas, o que resultou na inscrição de três equipes. Isto gerou preocupação, pois o sistema estava planejado para um número par de equipes. Gerou também uma certa decepção pela pequena adesão.

Nova rodada de divulgação nas salas e o estabelecimento de uma premiação para a equipe vencedora (sete ingressos para o cinema). A premiação fez com que dobrasse o número de equipes.

O projeto envolvia, diretamente, então, 62 estudantes (20 organizadores e 42 concorrentes). Além disso, cerca de 50 estudantes acompanharam as provas, o que representou a participação de quase a metade do corpo discente.

Após o planejamento das provas, era preciso testá-las para verificar eventuais falhas entre concepção e realização. Os testes ocorreram em horários e locais quase que secretos, para que fosse mantido o sigilo em relação às provas e ao verdadeiro tema da gincana.

Durante os testes, percebeu-se a necessidade de ajustes em alguns procedimentos, principalmente relacionados à condução das provas. Neste momento, veio à lembrança o documentário *Blue Eyes* (VERHAAG, 1996), que aborda um workshop da socióloga Jane Elliott com 30 pessoas no Kansas (EUA). O documentário relata um experimento de aproximadamente duas horas, no qual alguns participantes (os olhos azuis) eram tratados de maneira discriminatória e ofensiva, vivenciando situações semelhantes às vividas cotidianamente por muitas pessoas de etnias oprimidas nos EUA.

A coordenação da Gincana adotou, então, na condução das tarefas, uma maneira rude e preconceituosa de se expressar, buscando assim contribuir para, de maneira indireta destacar o *tema* (inclusão/exclusão). Com isso, muitas vezes, foram proferidas frases como *qualquer cadeirante consegue fazer este percurso, melhor e mais rápido; um deficiente auditivo já teria entendido esta frase sem necessidade de repetição; se os cegos conseguem, você tem de conseguir*. Estas frases causavam impacto, geravam revolta e incomodavam participantes e plateia.

Esta repulsa em relação às frases ampliava a empatia em relação aos excluídos, um dos propósitos daquela intervenção artística.

Durante as provas, diversos acidentes de percurso (quedas da cadeira de rodas; desclassificações por utilização indevida dos membros; quebra da bacia de água etc.). Uma situação mais comum foi o questionamento sobre os critérios de avaliação. Neste momento, a *performance* da organização era marcada pela desconsideração, até com atitudes e palavras rudes, das solicitações de reconsideração apresentadas pelas equipes, o que remetia também à injustiça do sistema legal, com os altos custos, a demora e a imparcialidade dos julgamentos. Outra das facetas da inclusão/exclusão.

O objetivo principal da Gincana Sem Sentido era promover a empatia em relação ao tema (inclusão/exclusão) e isto se deu em diversos níveis: para quem participava diretamente da prova, o impacto era o ‘sentir na própria pele’; para os integrantes da equipe, a torcida pelo participante era angustiante, sendo recorrente a ânsia de querer ajudar; para os espectadores, o conjunto trazia um certo incômodo, ao mesmo tempo em que gerava revolta, divertia, criando assim, uma tensão entre a atitude passiva do espectador e a necessidade de agir para reparar injustiças. Nas três situações, o estranhamento era notável, nos três níveis a percepção de situações cotidianas deixava de ser como inerentes a uma *normalidade*, percebia-se o impacto do construto cultural e a necessidade de ações reparadoras. Mesmo para os organizadores, que experimentavam o empoderamento de conduzirem as atividades, de intervirem efetivamente no cotidiano escolar.

A precariedade das instalações escolares para promover a inclusão, o despreparo geral no enfrentar as dificuldades, a constatação das barreiras que são enfrentadas pelos estudantes em processo de inclusão, tudo ficava evidente e comovia.

A prova *Alpinistas e Privilegiados*, no final da gincana, foi a de maior impacto. Basicamente era uma corrida. No trajeto, uma série de marcos, dispostos em intervalos regulares. O circuito conduzia os participantes por um corredor no primeiro andar do prédio e terminava no portão de saída do bloco de salas de aula. A plateia assistia à prova do térreo, o que modificava o ângulo com que, normalmente estas provas são observadas. Todos (participantes e plateia) podiam se ver durante todo percurso. O deslocamento dos participantes ocorria quando atendiam à determinada condição. As condições eram representativas de maior status social e econômico, ou seja: só andavam aqueles que, por atenderem às condições, indicavam pertencer a um estrato social de maior prestígio.

O efeito visual da prova era evidente, aos poucos, um pequeno grupo de participantes ia ganhando frente, enquanto a maioria ficava parada. Após uma dezena de comandos, apenas 1 participante concluiu o percurso. A maior parte ainda estava entre os cinco primeiros marcos.

Talvez o principal mérito da Gincana Sem Sentido tenha sido o de abordar o tema da inclusão sem, para isso, reduzir sua ‘complexidade’, ou, nos termos de uma formulação intelectual de Morin (1996, p. 50-56): “constituir-se como uma proposta de reformar o pensamento sem reduzir o tema a estruturas objetivas e disciplinares”.

Em linhas gerais, é possível afirmar que foi possível constatar que uma das principais dificuldades do processo de inclusão na sociedade e, conseqüentemente, na escola, está no fato de que, por mais que desejemos INCLUIR em nossa subjetividade a subjetividade dos outros, nunca conseguiremos realmente assimilá-la. Sempre estaremos a observar o problema *de fora*: EXCLUÍDOS.

A conclusão decorrente da experiência é de que, para promovermos a inclusão de maneira efetiva, precisamos nos inserir na complexidade do pensamento, de forma que propostas antagônicas possam unir conceitos opostos e que, normalmente, acabam

fechados e sufocados em compartimentos, em um processo de redução e simplificação que não auxilia na busca de soluções efetivas. Somente um pensamento antirreducionista permitirá a convivência com a diferença e a diversidade.

A empatia, a experiência, a vivência, o conhecimento artístico, entre tantos outros motores presentes nesta Gincana Sem Sentido, são elementos fundamentais para o surgimento de visões opostas àquelas impostas por um sistema pautado na competitividade e no desempenho, um sistema que busca sufocar a alteridade e com isso, polvilhar o mundo de silêncios, ausências e faltas.

Recebido em: 06/04/2020 e Aprovado em: 07/03/2021

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 50-56.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos ; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicol., Ciênc. Prof.* Brasília, vol.29, n.2, p. 212-227. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 20 mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.7-13.

SINGER, Paul. Economia solidária versus economia capitalista. *Soc. estado*. Brasília, vol.16, n.1-2, p.100-112, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922001000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 02 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922001000100005>.

VERHAAG, Bertram. “BLUE EYED” (93 minutos). Roteiro: Jane Elliott. Produção: Bertram Verhaag; Claus Strigel. Alemanha/EUA, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=In55v3NWHv4>> Acesso em 02 mar.2019.

Abordagem formativa sobre doenças transmissíveis: *três momentos pedagógicos*

Formative approach to communicable diseases:
three pedagogical moments

Enfoque formativo de las enfermedades transmisibles:
tres momentos pedagógicos

 **FERNANDA CRISTINA FOSS DE ZORZI***

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana- RS, Brasil.

 **JAQUELINE COPETTI****

Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste relato foi refletir sobre as percepções de professores que participaram de uma oficina formativa com temática relacionada às doenças transmissíveis. A atividade foi planejada e desenvolvida com uso do modelo didático-pedagógico dos Três Momentos Pedagógicos - TMP. Como resultados, apresenta-se a problematização e o aprofundamento teórico do tema, ações práticas planejadas pelos professores participantes, percepção sobre aprendizagem e o uso dos TMP para transformação do contexto do aluno e como estratégia pedagógica em aulas e momentos formativos.

Palavras-chave: Formação. Doenças Transmissíveis. Educação em Saúde. Letramento científico.

* Graduação em Enfermagem pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, mestrado em Políticas Públicas e doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. *E-mail:* <fernandazorzi.aluno@unipampa.edu.br>.

** Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas e doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores (GEPEF). *E-mail:* <jaquelinecopetti@unipampa.edu.br>.

ABSTRACT: The purpose of this report was to reflect on the perceptions of teachers who participated in a training workshop with a theme related to communicable diseases. The activity was planned and developed using the *Três Momentos Pedagógicos - TMP* didactic-pedagogical model. As a result, the problematization and theoretical deepening of the theme has been presented, as well as practical actions planned by the participating teachers, perception of learning, and the use of *TMP* to transform the student's context and as a pedagogical strategy during classes and formative moments.

Keywords: Formation. Communicable diseases. Health education. Scientific literacy.

RESUMEN: El propósito de este informe fue reflexionar sobre las percepciones de los docentes que participaron en un taller de capacitación con una temática relacionada con las enfermedades transmisibles. La actividad fue planificada y desarrollada utilizando el modelo didáctico-pedagógico de los Tres Momentos Pedagógicos - TMP. Como resultado, se presenta la problematización y profundización teórica de la temática, acciones prácticas planificadas por los docentes participantes, percepción del aprendizaje y el uso de los TMP para transformar el contexto del alumno y como estrategia pedagógica en clases y momentos formativos.

Palabras clave: Formación. Enfermedades transmisibles. Educación sanitaria. Alfabetización científica.

Introdução

A bordar temas relacionados à saúde com ênfase nas doenças transmissíveis no contexto escolar é relevante para desenvolver Educação em Saúde na escola. A Educação em Saúde (ES) é reconhecida por ações ou práticas embasadas em métodos e didáticas que abordam temáticas de saúde, que incluam diálogo e interação entre os sujeitos, conhecimento e experiências, que consideram contextos de vida e que reconheçam a potencialidade de instigar mudanças na vida das pessoas (MARINHO; SILVA, 2013; VENTURI; PEDROSO; MOHR, 2013).

Para desenvolver ES na escola é necessário ampliar o olhar para a formação dos professores a fim de obter melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. A formação de professores compreende desenvolvimento profissional, refletindo no aperfeiçoamento de

competências para o gerenciamento do fazer docente no contexto educacional (VEIGA, 2014). Pensar em formação do professor é gerar o desenvolvimento de saberes relacionados às dinâmicas que acontecem na vida do indivíduo e da sociedade. Tais saberes voltados à ética, à práxis, à pesquisa, às estratégias de ensino-aprendizagem, refletindo no desenvolvimento profissional de um professor reflexivo, crítico, dialógico, ético e humanizado (VEIGA, 2014; DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020).

Marinho e Silva (2013) afirmam que um dos aspectos que dificulta ou limita desenvolver ES na escola é a formação dos professores. Para Venturi, Pedroso e Mohr (2013; s/p), “é necessário que em tal processo exista tanto uma discussão epistemológica quanto axiológica e que sejam desenvolvidos aspectos metodológicos que possibilitem aos professores uma nova abordagem da ES na escola”. O modelo didático-pedagógico proposto por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), apresentado como Três Momentos Pedagógicos (TMP), pode ser utilizado como uma estratégia didática de ensino-aprendizagem problematizadora, que evidencia o protagonismo do aluno e pode contribuir no desenvolvimento de ações de ES.

O cenário descrito até aqui, reflete a atualidade na qual destacamos o reaparecimento de doenças transmissíveis, algumas já erradicadas como, por exemplo, o Sarampo. Além do surgimento de outras doenças como a doença Mão-pé-boca e, mais recente, a Covid-19. As três doenças citadas possuem como características em comum a transmissão por vírus e a alta transmissibilidade (BRASIL, 2011; BRASIL, 2018; OMS, 2020).

Segundo o manual de doenças infecciosas e parasitárias do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011: 299), o Sarampo é uma “doença infecciosa aguda, de natureza viral, transmissível e extremamente contagiosa”. Tal manual apresenta como medidas de controle principais a vacinação, a investigação epidemiológica e ações educativas. O público-alvo das ações de prevenção ao Sarampo são os adolescentes e adultos cujo estado vacinal está incompleto. Já a “doença Mão-pé-boca é uma enfermidade contagiosa causada pelo vírus ‘Coxsackie’ da família dos enterovírus que habitam normalmente o sistema digestivo e, também, podem provocar estomatites (espécie de afta que afeta a mucosa da boca)” (BRASIL, 2018, s/p). Para tal doença não existe vacina e o tratamento se faz a partir do repouso, hidratação e espera do desaparecimento dos sintomas. Essa doença possui como público-alvo crianças em fase escolar, especificamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

A Covid-19 é uma doença causada por um vírus chamado Coronavírus. Segundo a OMS (2020: 7), “Coronavírus é uma grande família de vírus que são conhecidos por causarem doenças, desde o resfriado comum até doenças mais graves como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS)”. A Covid-19 é responsável pelo desenvolvimento de uma pandemia e exige a necessidade de hábitos de higiene frequentes, como a higienização das mãos e o uso de proteção individual por meio de máscaras. Também são necessárias mudanças nas formas de convívio

por meio do isolamento social, de estudo e de abordagens voltadas ao ensino-aprendizagem com o ensino remoto. Tais mudanças trazem reflexos em aspectos de cunho emocional, cultural, social, econômico e político (PARAGUASSU, 2020; IRELAND, 2020).

A abordagem de tais doenças no ambiente escolar, ou no cenário atual do ensino remoto, por meio da ES de ações que enfatizem aspectos como as características de transmissibilidade, os sintomas e, principalmente, ações de cuidados de saúde de forma a englobar a realidade do aluno ou de sua família, tem potencial de gerar autonomia, mitigar redes de transmissão de doença e desenvolver autocuidado com o uso do conhecimento científico na vida cotidiana. Ireland (2020, p. 434) afirma que “discussões sobre o vírus e suas implicações, disponibilizando conhecimento científico sobre a doença e sobre como nos proteger são todos assuntos essenciais” para serem abordados pela comunidade escolar.

O estudo de Nesti e Goldbaum (2007) abrange a questão das doenças transmissíveis em creches e pré-escolas, apresentando a diversidade de doenças possíveis de serem transmitidas em tais ambientes, com relação à imunidade da criança e, também, dos ambientes em que ela está inserida. Um dos aspectos relevantes evidenciados é a necessidade de desenvolver formação continuada aos professores como forma de instrumentalizá-los a planejarem suas ações e seus processos de ensino com base na contextualização e na problematização da realidade do aluno e da família. Segundo Piatino *et al.* (2016, p. 50), “ações educativas vinculadas à temática ‘cuidados básicos de higiene para prevenção de doenças e manutenção da saúde’ são de fácil execução em ambientes escolares e podem contribuir para redução de doenças infectocontagiosas”. O objetivo deste estudo foi refletir sobre as percepções de professores em atividade formativa relacionada às doenças transmissíveis com o uso do modelo didático-pedagógico TMP.

Percurso metodológico

Este é um estudo descritivo (GIL, 2007), caracterizado como relato de experiência de uma atividade formativa realizada para professores, com temática versando sobre as doenças transmissíveis, Sarampo e Mão-pé-boca, ambas transmitidas por vírus e que constituíam naquele período, ano de 2019, o foco de campanhas nacionais de prevenção do Ministério da Saúde.

A atividade foi desenvolvida durante a realização de um Encontro de Formação de Professores, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores – GEPEF UNIPAMPA, em outubro de 2019. O evento foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Educação. A temática do Encontro foi voltada à Educação e Saúde na escola. A atividade teve duração

de três horas, com participação de 18 professores que desenvolviam atividades na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes de ensino do município.

Três Momentos Pedagógicos: descrevendo a oficina formativa

A atividade formativa foi planejada com abordagem no desenvolvimento do modelo didático-pedagógico dos TMP. Esse, segundo Delizoicov, Angotti; Pernambuco (2011), torna possível contextualizar e problematizar, e possibilita rupturas no conhecimento prévio do aluno, para transformá-lo em conhecimento científico em relação à temática explorada. Possibilita ao participante ou aluno refletir sobre a realidade do tema abordado, aspectos teóricos que norteiam tal temática, e possibilita gerar ações práticas baseadas em conhecimento científico aplicáveis no contexto social em que foram problematizadas. O método é relevante para trabalhar temas transversais em educação, como exemplo, a saúde (GIACOMINI; MUENCHEN, 2015).

O modelo dos TMP é desenvolvido por meio de uma sequência didático-pedagógica que possibilita a participação ativa dos alunos e a mediação do professor: 1- Problematização Inicial, momento no qual acontece a apresentação de questões pertinentes à temática e que necessitem ser refletidas, interpretadas, discutidas e problematizadas; 2- Organização do Conhecimento, no qual acontece a contextualização e o aprofundamento teórico e científico do tema; 3- Aplicação do Conhecimento, momento pautado pelas discussões e pela elaboração de ações práticas para mudanças de contextos, constituindo assim uma proposta de abordagem temática problematizadora, que possibilita ao aluno ou ao participante de atividade formativa ser protagonista da aprendizagem e de mudanças sobre a realidade problematizada por meio do conhecimento científico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; ABREU; FERREIRA; FREITAS, 2017). O desenvolvimento da oficina aconteceu da seguinte forma:

1. Problematização Inicial: foi desenvolvida com a apresentação da temática aos professores e a realização de contextualização das doenças transmissíveis: Sarampo e Mão-pé-boca; foi transmitido um *podcast* e um vídeo do Ministério da Saúde sobre as duas doenças; foram entregues aos professores imagens com crianças que apresentavam sinais e sintomas das doenças e solicitou-se que eles marcassem a doença que consideravam como referência: Sarampo ou Mão-pé-boca. Ao terminarem essa atividade, foi aberto um espaço para o diálogo por meio da exposição de conhecimentos e de experiências prévias dos participantes em relação às doenças.
2. Organização do conhecimento: foi apresentada de forma expositiva a conceituação das doenças e o contexto da fisiopatologia delas: transmissão, sintomas, diagnóstico, tratamento, prevenção e prognóstico, e ações de cuidado, resultando no

aprofundamento teórico. Nesse momento, houve espaço para trocas de conhecimento, experiências vividas na escola e na comunidade, assim como questionamentos.

3. Aplicação do Conhecimento: foi solicitado aos professores que produzissem o planejamento de alguma ação para trabalhar no ambiente escolar com alunos e/ou comunidade escolar, levando em consideração os TMP. Foi entregue aos professores uma folha na qual constava a organização da sequência dos TMP para eles escreverem o planejamento de uma ação, e também para responderem a uma pergunta aberta, no fim, que versava sobre o aprendizado e a possibilidade de uso do método em aula. A ação planejada pelos professores foi apresentada e discutida entre o grupo.

A coleta de informações para subsidiar a escrita deste relato aconteceu de duas formas: 1- O planejamento de uma ação a ser desenvolvida com os seus alunos, pais dos alunos ou com a comunidade escolar, que foi registrada em uma folha com a sequência dos TMP. Nessa folha, também, havia uma questão aberta para ser respondida após o planejamento da atividade: *Escreva sobre o aprendizado e a possibilidade de uso desta metodologia em sala de aula;* 2- Por meio da observação simples, foram realizadas, após o término da oficina, anotações de aspectos que pudessem contribuir para a discussão do desenvolvimento deste relato. Foram abordadas e explicadas as questões éticas aos participantes que aceitaram desenvolver o planejamento da atividade e responder à questão no momento final da oficina.

Para garantia do anonimato e minimização dos riscos, esta pesquisa segue a Resolução nº 510/2016. Para representar as respostas dos professores que participaram da oficina e das atividades propostas, utilizou-se um codinome P (Pesquisado) alinhado a um numeral, exemplo: P1. A análise das respostas foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e efetuada em três etapas: organização do material e leitura flutuante; leitura exaustiva e adequação dos dados nas categorias já definidas *a priori*; e interpretação e discussão dos dados categorizados. As categorias definidas *a priori* versam sobre a sequência dos TMP planejados pelos participantes da oficina e a questão final respondida, que resultou nas categorias apresentadas a seguir:

Problematizando a temática com o uso de estratégias digitais e rodas de conversas

No momento da problematização inicial, as respostas dos professores dão ênfase ao uso de recursos midiáticos que demonstrem a realidade epidemiológica e a realização de rodas de conversas que possibilitem refletir sobre o tema:

P3- Vídeo e conversa sobre o Saneamento Básico na escola e no contexto onde ela se insere.

P4- Uma roda de conversa sobre doença mão-pé-boca, levando acometidos com a doença para cada aluno da turma.

P8- Roda de conversa, vídeos sobre os cuidados com a higiene, prevenções.

P11- Projeção de um vídeo sobre o tema para as crianças da escola; visualização e exploração de imagens relacionadas ao tema (mão-pé-boca) com questionamentos.

P13- Vídeo explicativo relatando quais as consequências da não vacinação.

Este momento de apresentação da problemática do tema pode ser desenvolvido usando diversos recursos de mídia para criar situações que instiguem os alunos a exporem seus conhecimentos prévios e experiências, a fim de que esse momento seja de contextualização, de reconstrução e de reflexão para iniciar um processo de elaboração de conhecimento científico, resultando no desenvolvimento de ES por meio de estratégias que valorizem as realidades vividas (VENTURI; PEDROSO; MOHR, 2013; ABREU, FERREIRA E FREITAS, 2017). Kato e Kawasaki (2011) afirmam que contextualizar é dar importância aos conhecimentos e experiências prévias que cada indivíduo traz.

É possível perceber que a preocupação dos professores é de trazer imagens que tornem possível aos alunos, aos pais e aos colaboradores da escola, a materialização do conhecimento da doença por meio de pessoas com a sintomatologia, com ênfase no uso das rodas de conversa como forma de promover diálogo e interação entre escola e comunidade. O estudo de Barreto *et al.* (2020) acrescenta que o diálogo deve gerar ação-reflexão-ação, considerando a realidade individual, e que esse não representa uma troca de ideias, mas de valorização e de problematização da realidade de cada indivíduo.

Prevenção por meio de práticas e comportamentos de saúde

Esta categoria está relacionada ao segundo momento pedagógico, em que os professores planejaram o aprofundamento teórico do tema, explorando informações que possam mudar hábitos de vida das pessoas. Para Abreu, Ferreira e Freitas (2017), esse momento é de rompimento entre o saber baseado no senso comum e o desenvolvimento de percepções críticas e reflexivas baseadas na ciência acerca da temática estudada. Como exemplo, a necessidade de higienização das mãos, a necessidade e o direito de criança ter o esquema vacinal completo para a proteção imunológica; e, da mesma forma, a diversidade de doenças transmissíveis imunopreveníveis:

P4- Na sequência explicar as características da doença; meios de transmissão, maneira de prevenir e como prevenir, (dar importância a higienização das mãos, dos lugares, onde estão as crianças).

P5- Conscientização da importância da higienização das mãos. Mostrar a importância da vacinação e meios de prevenção da doença. Visitas aos postos de vacinação.

P6- Importância da vacinação e higienização das mãos, métodos para prevenção, complicação, tratamento.

P7- Montar cartazes e murais com os trabalhos, assistir a vídeos sobre doenças, trabalhar com as carteiras de vacina deles.

O estudo de Vieira *et al.* (2017), que se reporta ao relato de experiência de um projeto de extensão: *Infância Saudável: Educação em Saúde nas Escolas*, apresenta as abordagens utilizadas em forma de oficinas para alunos de 06 a 09 anos de idade de escolas públicas. Tais oficinas são pertinentes aos hábitos de higiene como a bucal, a pessoal e a de alimentos, e apresentam atividades desenvolvidas por meio do uso de vídeos, cartazes, gincana e práticas de higienização. O desenvolvimento da ES no ambiente escolar contribui para a materialização do conhecimento de uso na vida do indivíduo e abrange desde o ambiente escolar até o entorno social do aluno.

Uma das respostas sugere a visita a um posto de vacinação, e surge a possibilidade do desenvolvimento da transdisciplinaridade e intersetorialidade, oportunizando vivenciar o processo de imunização de forma ativa, junto a profissionais que desenvolvem esse processo diariamente, propiciando ações integradas. O estudo de Bonfim *et al.* (2015) apresenta o projeto *Jovem Doutor*, implementado para alunos de 5º e 6º anos de escolas públicas de Alagoas, e que traz como resultados a constatação da relevância do uso de recursos lúdicos para o aprendizado de crianças e da participação ativa delas nas atividades propostas em que o ponto essencial era o conhecimento prévio dessas crianças.

Construindo o aprendizado por meio do protagonismo

Nesta categoria, aparece o desenvolvimento do terceiro momento, resultando na aplicação do aprendizado. O texto de Giacomini; Muenchen (2015, p. 344) complementa que: “é neste momento que os alunos são capacitados para empregar seus conhecimentos, e em que eles poderão articular a conceituação científica com situações reais”. Podemos observar as propostas de abordagens elaboradas:

P6- Palestra de informação com as famílias, construção de uma cartilha, conscientização.

P7- Promover um “folder” sobre as maneiras de prevenção e os sintomas de cada doença, incentivar a higiene pessoal, mandar os “folders” para as famílias.

P9- Trazer palestras para responsáveis sobre importância da vacinação, ou em forma de teatro (alunos), pessoas que expliquem e ajudem na e para a prevenção dessas doenças, inclusive aos responsáveis. Demonstrar a importância de lavar as mãos.

Em algumas respostas, as contribuições são voltadas para a troca de informação por meio de palestras e elaboração de *folders*. Nesses, pautando a abordagem ainda como a trabalhada pelo setor saúde que, em muitos casos, realiza ações baseadas em palestras e na distribuição de panfletos explicativos. Nesse sentido, Venturi, Pedroso e Mohr (2013), a partir de estudo que aborda a formação de professores em ES como forma de gerar letramento científico, enfatizam que essa deve possibilitar o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que superem a transmissão de informação, ou de ações reducionistas e superficiais voltadas à saúde.

As respostas abaixo apresentam ações inovadoras, voltadas para a comunidade escolar e entorno da escola por meio do desenvolvimento de teatros, produção de vídeos para postagem em redes sociais e a elaboração de uma feira de saúde. Vejamos abaixo:

P13- Construção de uma peça teatral, onde os alunos atuarão para a comunidade escolar, falando sobre a temática “saneamento básico”, utilizando como cenário e figurinos, materiais recicláveis, refletindo sobre a importância da qualidade de vida da comunidade.

P8- Feira de saúde e meio ambiente, exposição dos trabalhos.

P11- Apresentar um teatro abordando e enfatizando o tema para as crianças e famílias; elaboração de um folder com as principais informações para as famílias e comunidade escolar.

P13- Produção de vídeos com animações sobre: contágio, vírus, transmissão, prevenção e sobre os deveres dos pais e direitos dos adolescentes.

Neste momento pedagógico, o protagonismo deve existir como forma de corroborar as sequências didáticas anteriores, em que foi possível contextualizar e aprofundar o conhecimento científico. A possibilidade de realizar uma feira de saúde, que pode mobilizar a comunidade escolar, demonstra a importância dessa temática para os professores, enquanto realidade próxima dos alunos e deles. A Educação em Saúde a ser desenvolvidas na escola pelo professor necessita possuir intencionalidade pedagógica, permear o currículo, planejamentos pedagógicos e planos de ensino, que contemplem o ensino-aprendizagem de temáticas de saúde com possibilidade de desenvolver no aluno a autonomia sobre suas escolhas em relação aos hábitos de vida, que evidenciem comportamentos saudáveis e reconhecimento da realidade na qual esse aluno vive (VENTURI; PEDROSO; MOHR, 2013).

O aprendizado e a possibilidade de uso dos TMP nas aulas

Os professores consideraram a atividade interessante e esclarecedora, que esta coloca em evidência a relação professor-aluno quando aborda a realidade vivida e o aprofundamento teórico da temática:

P3- Muito interessante, pois possibilita a relação entre professora e aluno, compreendendo a realidade desse aluno, o contexto onde está inserido, promovendo a troca de conhecimento e interação entre professor e aluno.

P10- A oficina foi muito produtiva, ampliamos nosso conhecimento e aprendizado. O tema foi bem pertinente e com significativos esclarecimentos que levaremos para nossa prática em sala de aula e escola.

P12- Desmistifica algumas falas referentes ao assunto e promover conhecimento e saúde para essa população envolvida.

Questões como conhecer a realidade dos alunos, os direitos, a importância da vacinação para doenças transmissíveis imunopreveníveis, ou a possibilidade de desmistificar conhecimentos que, muitas vezes, estão atrelados às crenças, ou ao senso comum, e que vamos repassando como verdades, possibilitam inferir que o aprendizado gerou letramento científico para os professores. Esse é o uso dos conhecimentos científicos na vida cotidiana e que resulta na possibilidade de o indivíduo modificar sua realidade, pautado na ciência para resolver situações da vida comum (CHASSOT, 2007). Para Vieira *et al.* (2017, p. 141), verificase a relevância da prática de ações educativas em saúde e propõe-se o desenvolvimento de ações educativas vinculadas à temática *cuidados básicos de higiene para prevenção de doenças e manutenção da saúde*, considerando a escola como cenário favorável, e a comunidade escolar (alunos, educadores e famílias) como público para ES, estimulando-a a assumir atitudes mais saudáveis. Delizoicov, Delizoicov e Silva (2020, p. 359) afirmam que:

cabe destacar que não é qualquer recorte da realidade que deve ser tomado para investigação. No projeto pedagógico humanizador, a opção é pela escolha de situações significativas que representam contradições sociais que oprimem a comunidade e ainda não são percebidas e compreendidas, sendo aceitas de forma apática e conformista.

Os professores consideram que os TMP podem ser relacionados aos temas transversais, aplicados em atividades com as crianças e em reuniões com os pais. Os docentes percebem que, com frequência, a escola é o único recurso a desenvolver conhecimento sobre saúde:

P10- Esta metodologia pode ser aplicada em reuniões de pais e para as crianças pode ser desenvolvida em atividades após as recreações onde cada um deverá fazer a sua higienização.

P13- Foi enriquecedora a oficina. Nos fez criar possibilidades de atividade na sala de aula, através dos temas transversais. Tem muita possibilidade de ser utilizado em sala de aula. Até porque os alunos muitas vezes têm na escola o único recurso para obter informação.

O estudo de Giancomini e Muenchen (2015) acerca dos TMP como possibilidade de organizar processos formativos, apresenta uma experiência de uma formação com professores de escola pública do Rio Grande do Sul, com foco em discutir diretrizes do currículo escolar, usando como base de referencial a temática proposta por Delizoicov, Angotti; Pernambuco (2011) por meio dos TMP e abordando uma metodologia que comparasse o ensino tradicional com a possibilidade de uso da proposta dos referidos autores. Tal estudo apresenta como resultado a possibilidade desse modelo ser utilizado na estrutura curricular de escolas, principalmente quanto à abordagem temática, pensando em temas transversais e interdisciplinares e na modificação de práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem que evidenciem o protagonismo do aluno.

Considerações finais

A atividade formativa com o uso dos TMP foi planejada com vistas a dinamizar a assimilação do conhecimento e torná-la mais próxima do real, com bases teóricas, e para instrumentalizar os professores para a utilização desse modelo didático-pedagógico em sua prática docente. O objetivo proposto foi atingindo a partir dos resultados que evidenciam o planejamento dos TMP pelos professores durante a atividade.

No primeiro momento, os professores destacam a problematização da temática no contexto social em que a comunidade escolar está inserida, por meio do uso de recursos midiáticos e rodas de conversa que traduzem o diálogo e a contextualização. Importante identificar, junto aos alunos, pais ou colaboradores da escola, situações próximas que possam resultar em transmissão e desenvolvimento de doenças como, por exemplo, quando um professor menciona trabalhar a questão do saneamento básico na escola. É relevante que o professor aprofunde o conhecimento desse contexto por intermédio do setor Saúde, gerando intersetorialidade, buscando dados junto à unidade de saúde do bairro, ou mesmo na Secretaria de Saúde da cidade, que justifiquem a temática, resultando na possibilidade do planejamento de ações integradas entre os setores Educação e Saúde para atividades formativas de professores e ações de ES no contexto escolar.

No segundo momento, é apresentado o aprofundamento teórico da temática como perspectiva de transformação do conhecimento prévio em conhecimento científico e, com isso, disponibilizá-lo de forma acessível como modo de mudar a realidade por meio da possibilidade de preparar o aluno ou participante da ação para ser o protagonista dessa mudança. O terceiro momento traduz a aplicação do conhecimento; e, com isso,

trazer melhorias e inovações para o entorno social onde a escola está inserida. Essas são verificadas quando um dos participantes sugere realizar uma feira de saúde no bairro, possibilitando interagir com a comunidade do entorno da escola.

O aprendizado dos professores está relacionado à relevância da temática proposta, ao conhecimento da realidade do aluno, do reconhecimento do relacionamento entre o professor e aluno, da transformação do conhecimento em habilidade para ação e na percepção de que os TMP podem ser utilizados no planejamento de atividades em sala de aula, oficinas formativas e nas reuniões voltadas à comunidade escolar ou do seu entorno.

Por meio do desenvolvimento de formação aos professores, há possibilidade de inovar e melhorar sua práxis e sua epistemologia, refletindo em estratégias e metodologias para desenvolver ES voltada às doenças transmissíveis e hábitos de vida saudáveis no contexto do cenário atual em que vivemos, situando a escola e o entorno social como *locus* dessas atividades. Sugerimos a continuidade de estudos com temáticas relacionadas à saúde, usando o modelo didático-pedagógico desenvolvido, direcionado à estratégia de ensino-aprendizagem com alunos, em atividades de formação permanente de professores e a possibilidade de gerar alfabetização e letramento científico em saúde por meio da ES.

Recebido em: 05/11/2020 e Aprovado em: 15/03/2021

Referências

ABREU, J.; FERREIRA, D.; FREITAS, N. Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_01.htm. Acesso em: 27 fev. 2021.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Liana; COSTA, Matheus; LIMA, Phâmella; GUIMARÃES, Simone. Contribuições Freirianas na formação de professores/as. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 513-525, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/983>. Acesso em: 10 out. 2020.

BONFIM, Ana; SOUZA, Maria; ROCHA, Michelle; POSTO, Vanessa; LIMA, Elisson; MESQUITA, Thalita. Recurso lúdico no processo de educação em saúde em crianças de escolas públicas de Alagoas: relato de experiência. *Interfaces - Revista de Extensão*, v. 3, n. 1, p. 117-121, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/108/pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual da Saúde. *Doença Mão Pé Boca*. 2018. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/dicas-em-saude/2739-doenca-mao-pe-boca>. Acesso em: 01mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Doenças Infecciosas e parasitárias*: guia de bolso. Brasília, DF. 8º Ed. 2010.

BRASIL, *Resolução n° 510*, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: CONEP. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso: 01 jun. 2020.

CHASSOT, Attico. *Educação Consciência*. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José PERNAMBUCO, Marta. *Ensino de Ciências fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo. Editora Cortez. 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir; SILVA, Antonio. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 353-369, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1155/pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIANCOMINI, Alexandre; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. ISSN 1806-5104 / e-ISSN 1984-2686. Vol. 15 N o 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4317/2882>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GIL, Antônio. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IRELAND, Timothy. Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 427-441, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1172/pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

KATO, Danilo; KAWASAKI, Clarisse. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MARINHO, Júlio, SILVA, João. Conceituação da educação em saúde e suas implicações nas práticas escolares. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v6, n 3, p. 21-38, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21140>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NESTI, Maria; GOLDBAUM, Moisés. As creches e pré-escolas e as doenças transmissíveis. *Jornal de Pediatria* - Vol. 83, Nº4, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v83n4/v83n4a04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OMS/OPAS. *Vírus respiratório Emergentes, incluindo o novo coronavírus (COVID-19)*. Março, 2020. Curso on-line. Disponível em: https://mooc.campusvirtualsp.org/mod/scorm/player.php?a=121¤torg=V%C3%ADrus_respirat%C3%B3rios_emergentes%2C_incluindo_o_COVID-19_ORG&scoid=296. Acesso em: 10 mar. 2020.

PARAGUASSU, Éber. COVID-19, a relação direta entre o capital, solidariedade e as vidas. *BJIHS*, v.2, n.3, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/33/49>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PINATINO, Camila; VANIN, Ana; VIEIRA, Marina; SOUZA, Henrique. Propostas de ações educativas no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. *Ciência et Práxis*, v. 9, n. 17, (2016). Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2271/1225>. Acesso em: 01 fev. 2020.

VENTURI, Tiago; PEDROSO, Iasmine; MOHR, Adriana. Educação em saúde na escola a partir de uma perspectiva pedagógica: discussões acerca da formação de professores. In: *Anais VI Encontro Regional Sul de Biologia e XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas: a docência em biologia da formação*

inicial à continuada tecendo CTSA, Santo Ângelo, 2013. Disponível em: http://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/comunicacao/13437_130_Tiago_Venturi.pdf. Acesso em: 10 de set. 2020.

VIEIRA, Marina; VANIN, Ana; SOUZA, Denner.; PIANTINO, Camila. Infância saudável: Educação em Saúde nas Escolas. *Expressa Extensão*. ISSN 2358-8195, v.22, n.1, p. 138-148, JAN-JUN, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/10808/7421>. Acesso em: 01 de mar. 2020.

VEIGA, I. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, V. 14, N. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515/6422>. Acesso em 01 jun. 2020.

A abordagem dos três momentos pedagógicos: *aplicação do estudo de funções orgânicas e meio ambiente*

The approach of the three pedagogical moments:
application in the study of organic functions and the environment

El abordaje de los tres momentos pedagógicos:
aplicación en el estudio de funciones orgânicas y el medio ambiente

FRANCISCO ESPEDITO DINIZ*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, Brasil.

📧 CLÉCIO DANILO DIAS DA SILVA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, Brasil.

📧 AYLÁ MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, Brasil.

📧 DANIELE BEZERRA DOS SANTOS****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, Brasil.

RESUMO: O trabalho objetivou analisar as contribuições de uma Sequência Didática (SD) fundamentada nos três momentos pedagógicos (TMP), no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do Ensino Médio sobre os conteúdos de *funções orgânicas* e suas relações com o meio ambiente. A pesquisa demonstrou que a aplicação da SD

* Pós-graduando em Metodologia do Ensino de Química pela Faculdade da Região Serrana. Graduado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <fc_francisco@outlook.com>.

** Doutorando em Sistemática e Evolução na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mesma instituição pela qual é mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Licenciado em Ciências Biológicas. *E-mail:* <danielodias18@gmail.com>.

*** Doutora e mestre em Química pela Universidade Federal do Ceará. Licenciada em Química. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros. *E-mail:* <ayla.bizerra@ifrn.edu.br>.

**** Doutora em Psicobiologia e mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Ciências Biológicas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros. *E-mail:* <daniele.bezerra@ifrn.edu.br>.

facilitou o processo de construção do conhecimento dos alunos sobre os conteúdos químicos, contextualizando-os com um problema socioambiental. Pode-se inferir que a SD fundamentada nos TMP pode ser utilizada por professores dentro da disciplina de química, visto que ela é de fácil aplicação e apresenta flexibilidade para adaptação a realidades, conteúdos e públicos diversos.

Palavras-chave: Funções orgânicas; Meio Ambiente; Sequência Didática; Ensino de Química.

RESUMEN: El trabajo tuvo como objetivo analizar los aportes de una Secuencia Didáctica (SD) a partir de los tres momentos pedagógicos (TMP), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de secundaria sobre los contenidos de *funciones orgánicas* y sus relaciones con el medio ambiente. La investigación demostró que la aplicación de la SD facilitó el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos sobre los contenidos químicos, contextualizándolos con un problema socioambiental. Se puede inferir que la SD basada en los TMP puede ser utilizada por docentes dentro de la disciplina de química, ya que es de fácil aplicación y tiene flexibilidad para adaptarse a diferentes realidades, contenidos y públicos.

Palabras clave: Funciones orgánicas. Medio ambiente. Secuencia didáctica. Enseñanza de química.

ABSTRACT: The work aimed to analyze the contributions of a Didactic Sequence (DS) based on the three pedagogical moments (TPM), in the teaching-learning process of high school students on the contents of *organic functions* and their relations with the environment. The research demonstrated that the application of the DS facilitated the process of building students' knowledge about chemical contents, contextualizing them with a socio-environmental problem. It can be inferred that teachers within the chemistry discipline can use DS based on TPM, since it is easy to apply and has flexibility to adapt to different realities, contents, and audiences.

Keywords: Organic functions. Environment. Teaching Sequence. Chemistry teaching.

Introdução

Atualmente, há uma busca pela superação do ensino tradicional e reducionista, em especial, ensino de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). Essa situação está relacionada aos diversos desafios e obstáculos existentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo o mais frequente nas escolas, o ensino voltado para a memorização e assimilação acrítica de conteúdos (nomenclaturas, fórmulas e conceitos), o que muitas vezes não possui significado para os estudantes (PÉREZ, 2000; SANTOS *et al.*, 2019). Outro ponto a ser destacado é o distanciamento da realidade histórico-social e do contexto de vida dos estudantes, que tem como consequência a desmotivação e visão de que é algo difícil, inacessível e incompreensível (BENEDICTO, 2013).

Temas relacionados aos conteúdos de Química são observados nas diversas atividades associadas à vida humana, desde o consumo de produtos químicos, bem como na sua influência no desenvolvimento do país e seus impactos sociais, nas consequências ambientais de suas aplicações tecnológicas, incluindo as problemáticas relacionadas à qualidade de vida dos indivíduos (SANTOS, 2011). Corroborando este pensamento, Krasilchik e Marandino (2004) afirmam que é inegável a forte presença da ciência e da tecnologia no dia a dia dos cidadãos, seja por meio das consequências que nos trazem ou pelos produtos que são consumidos. Nesse contexto, o ensino de Química exerce um papel de grande relevância na formação de crianças, jovens e adultos, não unicamente como transmissora de conhecimentos sistematizados, mas também na contribuição para a formação do cidadão, através de um trabalho responsável, sensível, contextualizado e crítico, possibilitando preparar o indivíduo tanto para desenvolver suas competências e habilidades, como para viver em sociedade.

No que tange especificamente aos conteúdos da Química Orgânica, Nascimento, Ricarte e Ribeiro (2007) afirmam que eles são de grande relevância para a construção do conhecimento dentro e fora de sala de aula. Entretanto, é percebido que este componente curricular se encontra descontextualizado da realidade do aluno por possuir um ensino puramente teórico (RODRIGUES *et al.*, 2018). Essa abordagem inviabiliza o entendimento de conceitos relevantes para a formação dos estudantes, visto que estes, na maioria das vezes, não conseguem correlacionar o que é ensinado em sala de aula com situações reais do seu cotidiano, corroborando para que os alunos não se sintam motivados a aprender (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; DINIZ *et al.*, 2020). Complementando este pensamento, Lima *et al.* (2019) asseguram que, a contextualização dos conteúdos da química orgânica com situações do dia a dia dos estudantes, possibilita que estes sejam capazes de discutir e debater questões científicas que permeiam a sociedade de forma reflexiva, crítica e consciente de seu papel, além da análise e proposição de resolução dos problemas emergentes do seu contexto social.

Diante desta problemática supracitada, observa-se uma preocupação especial no ensino de Química no que diz respeito às proposições metodológicas que auxiliem os estudantes na construção do seu próprio conhecimento (PAZINATO; BRAIBANTE, 2014). Logo, pesquisas no ensino de Química têm se dedicado a compreender os paradigmas da educação, baseada na utilização de novas abordagens metodológicas (enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS; Três Momentos Pedagógicos – TMP, ensino por investigação, experimentação, etc.) e recursos didáticos (jogos, filmes, documentários, modelos tridimensionais, *softwares* educativos, etc.), que minimizem os problemas de aprendizagem criados pelo método tradicional de ensino, que acabam por resumir os conhecimentos de química a teorias confusas e ausentes de quaisquer conexões do conhecimento com a realidade dos educandos (CASTRO; COSTA, 2011; DINIZ *et al.*, 2020; LEÃO *et al.*, 2013; LIMA *et al.*, 2019; MEDEIROS, 2018; MENDES; SANTANA; PESSOA, 2017; PEIXOTO, 2019).

De acordo com Ribeiro-Junior (2015), é papel do professor buscar e selecionar informações contextualizadas e atualizadas, como também utilizar abordagens metodológicas e recursos didáticos diversificados, que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências, estimulando a curiosidade científica através da introdução de problemáticas e abordando contextos próximos da realidade cotidiana dos alunos. Souza e Souza (2014) ressaltam ainda que o professor deve adotar estratégias metodológicas de forma a criar e oportunizar situações para que os alunos compartilhem saberes, para que gerem diálogos que possibilitem a criação e a construção do conhecimento, proporcionando um intercâmbio entre ensinar e aprender. Neste contexto, acredita-se que as Sequências Didáticas (SD) sejam exemplos de estratégia a ser utilizada pelos docentes, contribuindo para que o estudante construa o seu próprio conhecimento através de uma sucessão de questionamentos e uso de diversos dispositivos de aprendizagem, facilitando o fazer pedagógico.

Para Zabala (1998, p.18) a SD “é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores, como pelos alunos”. Conforme Cavalcante, Assai e Delamuta (2018), a característica essencial de uma SD é a elaboração, o desenvolvimento e a articulação de atividades em sala de aula, ou seja, é uma maneira de organização da prática pedagógica, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que as atividades da SD “necessitam estar estruturadas, com objetivos precisos e com justificativas pautadas na literatura científica dentro do contexto a ser desenvolvido” (BERNARDELLI, 2014, p. 54). No tocante a elaboração da sequência didática da presente pesquisa, seguiu-se os Três Momentos Pedagógicos (TMP), metodologia sistematizada por Delizoicov (1991) e por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002; 2011), fundamentada na educação problematizadora e contextualizada do processo de ensino-aprendizagem de Paulo Freire (1987).

Conforme Muenchen e Delizoicov (2014), os TMP estão organizados em Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). A PI, primeiro momento pedagógico, consiste na apresentação de questões e/ou

situações reais que os estudantes conhecem/presenciam. Nele, os alunos são desafiados a expor a sua visão sobre as situações, levando o professor a identificar e entender o que eles pensam. Na OC, segundo momento pedagógico, os professores trabalham os conhecimentos científicos necessários, utilizando como base as discussões realizadas na PI. Nesse momento, diversas estratégias podem ser utilizadas (aulas dialógicas, rodas de conversas, leitura e discussão de materiais de divulgação científica etc.) para possibilitar aos estudantes a compreensão do tema (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014). Já a AC, terceiro momento pedagógico, é momento que se destina a abordar de forma prática e sistemática o conhecimento internalizado pelo estudante, para analisar e interpretar tanto as situações exploradas na PI, como outras da sua realidade que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento construído (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Devido as suas potencialidades e contribuições para a o processo de ensino-aprendizagem diversas pesquisas no ensino de química tem se utilizado da abordagem dos TMP, envolvendo temas como tratamento da água (DIAS, 2016), adulteração dos combustíveis (OLIVEIRA *et al.*, 2014) cinética química (DELAMUTA; CAVALCANTE; ASSAI, 2018) separação de misturas (GOMES *et al.*, 2017), ácidos graxos e gorduras (ALBUQUERQUE, 2017; ALBUQUERQUE, BARROSO; BATISTA, 2019), aditivos químicos alimentares e agrotóxicos (LIMA *et al.*, 2019; PAZINATO; BRAIBANTE, 2014) polímeros (FERREIRA; PEREIRA, 2018), cosméticos (LIMA, 2018; RODRIGUES *et al.*, 2018), entre outros. Entretanto, poucos trabalhos têm se preocupado em explorar os temas da Química e suas relações com o meio ambiente (DINIZ *et al.*, 2020; TEIXEIRA; THOMAZ, 2016).

Tendo em vista essa perspectiva e outros avanços nas discussões sobre o ensino de Química, e tendo a educação enquanto prática social, faz-se necessário questionar: *a abordagem dos três momentos pedagógicos pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem das funções orgânicas, bem como o desenvolvimento da consciência ambiental?*. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da aplicação de uma sequência didática no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do ensino médio sobre os conteúdos de *funções orgânicas* e suas relações com o meio ambiente.

Delineamento metodológico da pesquisa

Caracterização da pesquisa, da escola e dos sujeitos

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, com procedimentos direcionados a Observação Participante (OP). Segundo Oliveira (2016) a pesquisa qualitativa busca explicar o significado e as características das informações do objeto de estudo em seu contexto histórico (ou estrutural) em uma perspectiva mais profunda. Ela não

se empenha em mensurar o comportamento dos investigados quantitativamente. Nesse contexto, Gerhardt e Silveira (2009) destacam que os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos visam “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (p. 32).

No que diz respeito a OP, Queiroz *et al.* (2007) afirmam que ela se constitui uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Nela o pesquisador mergulha de cabeça no campo, observando a partir de uma perspectiva de membro, mas devendo, também, influenciar o que é observado, graças a sua participação. Dentro deste contexto, visando melhor compreender (LAVILLE; DIONNE, 1999; MARTINS, 2004; OLIVEIRA, 2016). Diante deste contexto, ressaltamos que, por meio da OP, foram efetivados registros fotográficos e anotações em diário de campo, possibilitando uma melhor reflexão e análise por parte dos pesquisadores para avaliação das contribuições da UD aplicada no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na Cidade de Encanto, região do Alto Oeste, no Estado do Rio Grande do Norte, junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, turnos matutino e vespertino, na qual cada turma era composta por 18 alunos. Foram utilizados os seguintes critérios para a participação da pesquisa: I - está devidamente matriculado na instituição; II - assiduidade nas aulas de Química, incluindo concretização de atividades e discussões e; III- assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando à segurança do pesquisador e pesquisado.

Sequência didática aplicada

Visando proporcionar uma aula efetiva e satisfatória para os estudantes sobre o tema *funções orgânicas e suas relações com o meio ambiente*, estruturou-se uma sequência didática fundamentada na abordagem dos três Momentos Pedagógicos (3MPs) (Quadro 1), abordada inicialmente por Delizoicov (1982) e, posteriormente sistematizada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002; 2011). Para a efetivação das atividades, cada turma foi dividida em três grupos de 6 (seis) componentes, denominados Grupo I, Grupo II e Grupo III, estabelecidos pelos próprios alunos, com um discente como representante de cada grupo. O aluno eleito pelo grupo auxiliou os demais na condução das etapas, organizando e descrevendo as discussões realizadas a respeito do tema. Ressalta-se que as formações dos grupos com essas características permaneceram fixas e que eles trabalharam juntos durante os 3 MPs.

Quadro 1: Síntese da sequência didática aplicada.

PRIMEIRO MOMENTO – PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL			
Objetivos específicos:			
- Identificar a compreensão prévia dos estudantes sobre a problemática do rio de Encanto.			
- Realizar uma visita ao rio da cidade para visualizar, registrar e discutir a sua situação.			
Aulas	Atividade	O que foi vivenciado/abordado?	Recursos utilizados
6 h/a	Sondagem dialogada.	Foram realizados questionamentos envolvendo o rio de Encanto; discussões em grupo; levantamento de hipóteses sobre a problemática do rio; socialização das hipóteses com a turma.	Quadro, pincel e cartolinas.
	Conhecer o rio da cidade.	Foi realizado uma visita ao rio de Encanto para registros fotográficos e anotações da sua situação.	Roteiros e Smartphones.
SEGUNDO MOMENTO – ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO			
Objetivos específicos:			
- Apresentar e discutir os registros feitos na visita ao rio de Encanto.			
- Classificar os problemas encontrados no rio e associá-los aos conteúdos de química.			
- Aprender sobre as <i>funções orgânicas</i> , grupos funcionais e suas aplicações.			
Aulas	Atividade	O que foi vivenciado/abordado?	Recursos utilizados
8 h/a	Apresentação dos registros da visita ao rio.	Os resultados encontrados no rio foram discutidos e relacionados com as hipóteses levantadas anteriormente pelos grupos.	Roteiros da aula de campo, anotações e fotografias.
	Classificação dos registros e associação com os conteúdos.	Os dados registrados pelos alunos (problemas encontrados no rio) foram classificados e associados com o conteúdo de <i>funções orgânicas</i> e outros conceitos químicos.	Roteiros da aula de campo, Folhas A4, Cartolinas e Livro didático.
	Aula expositiva e dialogada.	Foram abordados os tipos de <i>funções orgânicas</i> : (hidrocarbonetos, álcoois, fenóis, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, ésteres, éteres, aminas, amidas, nitrocompostos e haletos orgânicos), grupos funcionais, propriedades e aplicações. Também foram efetivadas leituras e discussão de textos.	Computador; Datashow e texto impresso.
TERCEIRO MOMENTO – APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO			
Objetivos específicos:			
- Elaborar cartazes educativo-ambientais sobre os problemas do rio da cidade.			
- Socializar os cartazes educativo-ambientais com toda a comunidade escolar.			

Aulas	Atividade	O que foi vivenciado/abordado?	Recursos utilizados
6 h/a	Elaboração de cartazes.	Houve a elaboração de cartazes educativo-ambientais relacionando o tema <i>funções orgânicas</i> com os problemas ambientais do rio de Encanto.	Cartolinas, fotografias, tesoura e cola.
	Socialização de cartazes.	Apresentação dos cartazes para a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários).	Cartazes elaborados e fita adesiva.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a realização do *1º Momento Pedagógico - Problematização Inicial (PI)*, foram utilizadas questões problematizadoras contextualizadas com o tema *a poluição de rios* para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e instigar a busca por respostas ao longo dos próximos momentos pedagógicos. A fim de orientar o processo de construção, foram expostas na lousa questões norteadoras que serviram como ponto de partida da problematização, que ampliaram o diálogo, permitindo uma visão holística aos alunos. As questões foram: *O rio da nossa cidade, rio Encanto, sofre com problemas de poluição? e Como a poluição do rio afeta a constituição dos elementos químicos?*. Neste momento, os alunos foram orientados a refletir, dialogar e trabalhar em grupos. As discussões foram realizadas entre grupos, bem como as hipóteses apresentadas foram sintetizadas e registradas nas cartolinas de seu respectivo grupo e, em seguida, todos apresentaram.

Em seguida, dentro de um novo encontro, os alunos foram levados para uma aula de campo ao rio Encanto (dentro da própria cidade), para registrarem as informações observadas (com anotações e fotografias) sobre os problemas encontrados no local. Como critério, estes problemas deveriam ter relação direta ou indireta com formas de poluição do rio. Na ocasião, foi entregue um roteiro previamente elaborado pelo docente, com o objetivo de auxiliar os alunos a detectarem os problemas ambientais de origem antropogênica.

Após a aula de campo, foi agendado outro encontro para a realização do *2º momento pedagógico – de Organização do Conhecimento (OC)*. Os alunos apresentaram os resultados encontrados durante a visita ao rio e, em grupo, tentaram relacionar os problemas com as hipóteses levantadas pelos grupos. O pesquisador e o docente regente da turma, trabalharam juntos orientando os alunos na construção do conhecimento científico.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que analisassem seus achados e hipóteses, ou seja, suas afirmações a respeito dos problemas encontrados no rio, de acordo com o conteúdo de *funções orgânicas*, procurando associá-los aos conceitos químicos, utilizando, a princípio, o livro didático como recurso auxiliador. Neste momento foram discutidos com os estudantes diversos temas associados ao rio da cidade, tais como: a importância da

água para os seres vivos, composição físico-química da água, o ciclo hidrológico, poluição e contaminação da água, métodos de tratamento e distribuição urbana da água, *funções orgânicas* das substâncias químicas, entre outros.

Em seguida foi realizada uma aula expositiva-dialogada para abordar os conteúdos *funções orgânicas e seus grupos funcionais*, com ênfase em propriedades, exemplos e aplicações práticas desses compostos no dia a dia. Para complementar, foi feita a leitura coletiva de um texto presente no livro didático adotado pela escola para potencializar os conceitos e alguns exemplos da Química Orgânica em nosso cotidiano, ressaltando a variação de compostos orgânicos e sua organização quanto ao grupo funcional característico.

Após, foram realizados encontros em sala de aula para a realização do 3º momento pedagógico – de Aplicação do Conhecimento (AC). Este momento se deu por meio do desenvolvimento de atividades didáticas dentro e fora da sala de aula, para reforçar a temática. Inicialmente, visando trabalhar as *funções orgânicas*, foi solicitada a elaboração de cartazes educativo-ambientais na escola, relacionando os conceitos das *funções orgânicas* dos elementos químicos que causam problemas ambientais e que foram encontrados no rio da cidade, seja nas proximidades do ecossistema ou dentro do ecossistema. Após a elaboração destes materiais, houve um momento de socialização/exposição para a turma, escola e seus funcionários. Para realização deste momento, o educador-pesquisador organizou uma sala temática para que os alunos apresentassem à comunidade acadêmica.

Concluída as apresentações, realizou-se uma roda de conversa onde os alunos puderam expor seus posicionamentos acerca do uso dos três momentos pedagógicos no estudo das *funções orgânicas*, tentando identificar as possíveis contribuições da utilização dessa abordagem em sala de aula, de forma a compreender e aproximar realidade dos educandos para a promoção de uma aprendizagem efetiva.

Resultados e discussão

Problematização inicial – 1º momento pedagógico

Durante a problematização inicial, verificou-se por meio das estratégias utilizadas, o despertar da curiosidade dos alunos sobre o tema *qualidade da água*, o qual possibilitou a dialogicidade entre os alunos, propósito da educação problematizadora proposta por Freire (2011). Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o ponto culminante dessa problematização é fazer com que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não possui, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser observado e enfrentado.

Partindo desse pressuposto, pôde-se explorar o tema *qualidade da água para a manutenção da vida e sobrevivência dos seres vivos*, questionando os alunos sobre os 'possíveis

impactos de uma alteração neste ambiente’ e ‘como isso poderia afetar direta ou indiretamente o nosso cotidiano’. No tocante a esse primeiro momento, os alunos apresentaram opiniões, hipóteses e posicionamentos correlacionados à problemática apresentada. Segundo Freire (1996), é necessário respeitar os saberes dos alunos, advindos das experiências anteriores a sala de aula e de suas realidades, a fim de envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, os grupos construíram hipóteses acerca dos questionamentos e estes foram registrados em cartolinas para socialização das informações intra e intergrupos. As respostas/hipóteses levantadas pelos estudantes para os questionamentos podem ser verificadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Respostas dos grupos para as questões problematizadoras.

Perguntas	Respostas do Grupo I	Respostas do Grupo II	Respostas do Grupo III
Questão I - O rio da nossa cidade sofre problema com poluição?	Contaminação por esgotos; Resíduos sólidos (papel, plásticos, tecidos...); Fezes de animais; Produtos de higiene geral e pessoal; Agrotóxicos; Elementos desconhecidos; Criação de animais.	Sim, devido a água dos esgotos descenderem para o rio (Restos de alimentos, lixos químicos, sabão); A falta de consciência de alguns jogar lixo no rio; A poluição das cidades vizinhas que escorrem para o rio; A presença de agrotóxicos quando chove e escorre para o rio; O lixo localizado em lugares inadequados.	Resíduos de plásticos; Metais e alumínio; Sabão; Resto de comidas; Agrotóxicos; Esgotos; Combustíveis; Fosseis; Borrachas; Vidros; O caso do cemitério, pode ocorrer uma filtração e contaminar a água.
Questão II - De que forma a poluição do rio afeta a constituição dos elementos?	A água está presente nos 4 elementos básicos (Terra, Fogo, Água e Ar), se um sofre alteração, logo os outros também irão sofrer. Os animais irão se reproduzir menos, os seres humanos terão problemas de saúde, os ciclos de chuvas irão desregular e até o ar irá poluir em parte, causando desequilíbrio ecológico para todos.	Causa a morte dos peixes e de outros animais; A água fica inadequada para o consumo; pode causar doenças leves ou graves que em algumas ocasiões pode não ter chance de cura; O mau cheiro incomoda as pessoas que moram próximo; Atrai animais e insetos indesejáveis; Afeta o solo em volta o tornando infértil.	Contaminações; Doenças; Mortes; Desmatamento; Extinção; Água fica podre; Proibição do uso da água; Mudança de cor, mau cheiro; Dificuldade a outro acesso a água.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado acima, cada grupo apresentou suas hipóteses relacionadas a temática decorrentes dos conhecimentos que já tinham. Nessas hipóteses levantadas, foram explicitados os diversos problemas socioambientais envolvendo o rio da cidade (doenças, alterações na água e suas implicações para consumo, mau cheiro, morte de animais etc.) e uma tentativa de aproximação com conceitos químicos. Também foi observada a integração entre os componentes e, ao mesmo tempo, a necessidade de instigá-los a buscarem novos conhecimentos sobre o assunto. Conforme Moura-Figueira e Rocha (2016), os alunos possuem representações das realidades que são vivenciadas e construídas ao longo de suas vidas e que os acompanham durante o seu desenvolvimento até os espaços acadêmicos (escolas, universidades). No tocante à integração de saberes prévios, nos diálogos intergrupos, observamos que nossos dados corroboram com os dados observado por Moraes (2008, p. 25) que afirmam que “é necessário ouvir os alunos para compreender os limites de seus conhecimentos e de seus modos de pensar e, assim desafiá-los no sentido de ampliarem seus conhecimentos e capacidades, tornando-os mais complexos”.

Em seguida, ocorreu a aula de campo ao rio da cidade, a qual tornou-se de grande relevância para corroborar com as discussões feitas anteriormente, possibilitando aos discentes detectarem os problemas ambientais de origem antropogênica, identificando-os na realidade local. Cada grupo pôde comprovar suas hipóteses através da observação dos problemas levantados em sala de aula, bem como puderam documentar seus achados através de registros escritos e fotográficos sobre os problemas ambientais encontrados durante a visita ao rio. O pesquisador e o docente regente da turma acompanharam todo o processo ao longo da visita. Segundo Morais e Paiva (2009) as aulas de campo são oportunidades em que os discentes poderão descobrir novos ambientes fora da sala de aula, incluindo a observação e o registro de imagens e/ou de entrevistas as quais poderão ser de grande valia. Sobre aspectos da aprendizagem em campo, Silva, Santos e Gertrudes (2014) afirmam que esse processo é capaz de transpor conhecimentos teóricos da aula para a realidade e proporcionar a ruptura da abstração dos conteúdos, bem como estreitar as relações de companheirismo. As aulas de campo também oferecem a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar, pois dependendo do conteúdo, pode-se abordar vários temas (MORAIS; PAIVA, 2009).

Ao final destas atividades, constatou-se que o uso das questões problematizadoras sobre o rio Encanto, associadas à aula de campo com visita *in loco* a este rio, proporcionou um maior envolvimento dos educandos nas discussões levantadas. Neste momento inicial, percebeu-se que as hipóteses e opiniões dos grupos convergiam no que concerne aos problemas que a poluição poderia causar ao meio ambiente (redução na reprodução dos animais aquáticos, desequilíbrios ecológicos, aumento de vetores de doenças, contaminação do solo entorno do rio, etc.) e à saúde das pessoas que se utilizam do rio para práticas de lazer, consumo (pesca de subsistência e comercial) e outras atividades (lavar roupa, saciar a sede de animais domésticos, etc.). Pouco se perceberam opiniões

relacionando a problemática do rio com os conceitos químicos. Estes conhecimentos foram apresentados, discutidos e ressignificados posteriormente durante o segundo momento pedagógico (organização do conhecimento). De modo geral, a problematização inicial oportunizou aos discentes expor suas ideias e concepções, bem como suas vivências e/ou experiências, despertando o interesse no estudo da problemática, motivando e aproximando-os do seu contexto social e real.

Organização do conhecimento – 2º momento pedagógico

O segundo momento pedagógico foi realizado após visita ao rio e tinha como objetivo a organização dos conhecimentos necessários para a compreensão da temática e da problematização inicial. De início, os alunos apresentaram as suas vivências, expondo os problemas encontrados durante a visita e relacionando com as hipóteses levantadas anteriormente. A apresentação dessas experiências se deu por meio de uma roda de conversa na qual os discentes relataram os diferentes tipos de poluentes observados às margens do rio e no seu próprio leito, conforme mencionaram os alunos 6 e 8:

“Ao visitarmos o rio da cidade, percebemos de maneira notória a presença e acúmulo de lixo no meio do seu percurso, como: sacolas plásticas, garrafas pets, caixas, recipientes de produtos químicos entre outras coisas” (Aluno 6).

“Notamos também que o esgoto da nossa cidade cai diretamente no rio trazendo um grande percentual de produtos químicos de muitas residências, que além de poluir a água, também prejudica o solo” (Aluno 8).

Através de relatos como esses, verificou-se que os alunos puderam comprovar as hipóteses levantadas na fase da problematização inicial. A visita ao rio da cidade ainda contribuiu para consolidar a percepção dos alunos quanto a presença dos problemas ambientais ali existentes, pois puderam ver e registrar pessoalmente a presença de lixo/resíduos sólidos, a contaminação do solo entorno do rio, a presença de vetores de doenças, etc., além de sentir odores em partes do rio utilizadas pela população. Ao observar tais relatos, percebemos que a expressão dos sentimentos e das atitudes dos indivíduos diante do meio em que vivem, delimitou a noção de consciência ambiental ou ecológica e a interdisciplinaridade, relacionando aspectos concernentes à disciplina de biologia. Para Leff (2001) a vivência ou contextualização de um ecossistema, em nosso caso, a visita ao rio do Encanto, tem a possibilidade de despertar a consciência ambiental, gerando novos princípios, valores e conceitos para uma nova racionalidade produtiva e social e consumo de produtos.

Finalizada as discussões dos registros escritos e fotográficos do primeiro momento pedagógico, iniciamos o processo de organização do conhecimento através das informações coletadas e apresentadas pelos discentes. Neste momento, os alunos classificaram e

estabeleceram relações entre seus achados, informações relacionadas aos problemas do rio da cidade com o conteúdo *funções orgânicas*, utilizando-se principalmente do livro didático.

Inicialmente, solicitamos aos alunos que tentassem classificar seus achados e hipóteses, ou seja, suas afirmações a respeito dos problemas encontrados no rio, de acordo com o conteúdo de *funções orgânicas*, procurando associá-los aos conceitos químicos, utilizando, a princípio, o livro didático como recurso auxiliador. Nesse sentido, concordamos com Alcântara (2015) ao afirmar que as aulas de campo, associadas com outras atividades (discussões em grupos, atividades práticas, resolução de problemas etc.), permitem a exploração dos conteúdos de forma mais contextualizada, além de despertar sentimentos e atitudes que enriquecem o aprendizado.

No que diz respeito a atividade de classificação de hipóteses, foi possível perceber a importância da utilização do livro didático pelos alunos, visto que este material corroborou para que os discentes conseguissem associar e classificar os registros da aula de campo com o conteúdo de *funções orgânicas*. Isso foi possível porque o livro didático de química adotado pela escola, de autoria de Marta Reis (2018), possui uma abordagem interdisciplinar e contextualizada bem próxima da realidade dos alunos, apresentando exemplos e aplicações práticas dos compostos orgânicos em nosso cotidiano. Posteriormente, em seus respectivos grupos, os discentes sintetizaram suas respostas em comum, registrando as hipóteses de forma a classificar os tipos de poluentes encontrados como fazendo parte do conteúdo de *funções orgânicas* e os que não estabelecem nenhuma relação com o conteúdo, levando em consideração todos os conhecimentos adquiridos ao longo do processo (Quadro 3).

Quadro 3 - Análise dos estudantes sobre a Relação dos poluentes encontrados no rio com os conteúdos trabalhados.

Perguntas	Respostas do Grupo I		Respostas do Grupo I		Respostas do Grupo III	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Relação dos poluentes do rio com o conteúdo?						
Contaminação por esgotos	X		X		X	
Resíduos sólidos (papel, plásticos, borracha, etc.)	X		X			X
Dejetos de animais		X		X	X	
Embalagens de higiene geral e pessoal	X		X		X	
Agrotóxicos	X		X		X	
Restos de comidas		X		X		X
Vegetação em decomposição		X		X		X

Fonte: Dados da pesquisa.

Após cada grupo apresentar os resultados para os colegas de sala, os alunos relataram como eles fizeram a classificação dos compostos. Conforme destacou o grupo I em um dos seus relatos: *conseguimos classificar os compostos encontrados no rio como fazendo parte das funções orgânicas pelos exemplos das aplicações práticas presentes no livro*. Os grupos II e III mencionaram que *o livro traz exemplos práticos desses compostos em nosso cotidiano o que facilitou classificar os mesmos e lembrar o material que encontramos na visita*.

Com isso, percebemos que o livro didático foi de suma importância, pois os alunos se identificaram através da contextualização apresentada do conteúdo de Química com a associação ao cotidiano, o que pode ter facilitado a realização da atividade. Para que a contextualização seja efetiva, faz-se necessário que as situações pedagógicas propostas tenham interação direta com as vivências dos alunos, a fim de dinamizar os processos formativos e aquisição de sentidos e significados. Em nosso estudo, percebemos que os conhecimentos regionais possuem potencial de tornarem-se possibilidades efetivas de contextualização dos conhecimentos químicos, tornando-os socialmente mais relevantes para os alunos, conforme preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Dessa forma foi possível observar que através das intervenções do professor em sala de aula, da vivência realizada através da visita ao rio e do auxílio do livro didático, os alunos conseguiram associar a poluição visualizada durante a visita com as atividades diárias da sociedade e a má destinação dos resíduos sólidos com a temática. Com a ajuda do livro didático e auxílio do professor, os alunos conseguiram separar os poluentes quanto as *funções orgânicas* pertencentes, assimilando de maneira efetiva os conhecimentos adquiridos, relacionando com o cotidiano e o meio no qual estão inseridos.

Percebemos que os estudantes compreendem que a Química é importante pela sua aplicação no dia a dia, no entanto, estes não conseguiram classificar as nomenclaturas das *funções orgânicas* adequadamente. Quando apresentadas as cadeias mais complexas com grande número de carbonos, os estudantes não conseguiam diferenciar a cadeia principal dos grupos substituintes, se confundiam na identificação do tipo de função, provavelmente este fator se deve a semelhança entre os grupos funcionais. Essas dificuldades foram observadas a partir do momento em que os alunos nomearam os compostos como, por exemplo, na função nitrogenada devido à presença do nitrogênio, assim os estudantes confundiam os grupos funcionais aminas e amidas. Para as funções oxigenadas, os alunos confundiram os ésteres e éster devido a presença do hidrogênio no oxigênio. A partir disso, evidenciou-se que os discentes, de um modo geral, apresentaram dificuldades quanto à disposição dos grupos funcionais na cadeia, o que pode exemplificar de forma errônea da nomeação dos compostos, uma vez apresentada divergência na identificação do grupo funcional em virtude das semelhanças apresentadas entre eles. Este mesmo fato foi observado no trabalho de Bisfeld, Auth e Macedo (2013) no qual os alunos apresentaram dificuldades para fazer a relação com as respectivas *funções orgânicas* estudadas.

Em nosso trabalho, acreditamos que isso foi decorrente do tempo disponibilizado, horários cedidos de aula pela escola e pelo docente da turma. Assim, sugere-se, para uma maior efetividade na aplicação da abordagem dos três momentos pedagógicos, um maior tempo destinado à classificação das *funções orgânicas*, incluindo ainda estratégias lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Durante as aulas dialógicas e rodas de conversas, conhecimentos sobre as *funções orgânicas* (hidrocarbonetos, álcoois, fenóis, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, ésteres, éteres, nitrocompostos, etc.) e seus grupos funcionais puderam ser apreendidos e internalizados pelos estudantes, possibilitando a estes compreenderem as questões trabalhadas na problematização inicial, relacionando o tema com a problemática do rio. Destaca-se que os discentes participaram ativamente das discussões realizadas em sala, sempre associando e comparando os conhecimentos anteriores e vivenciais. De acordo com Dias-da-Silva *et al.* (2017) as atividades envolvendo diálogos e discussões promovem o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como contribuem para a organização e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos conteúdos de ciências, que auxiliam os estudantes a lidar com as informações, compreendê-las e reelaborá-las, e assim compreender e interagir com o mundo e nele agir com autonomia.

Aplicação do conhecimento – 3º momento pedagógico

Para a realização do terceiro momento pedagógico, tendo em vista o confronto entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos no segundo momento pedagógico, os alunos produziram cartazes educativo-ambientais para exposição em sala temática, relacionando os conceitos de *funções orgânicas* com os problemas ambientais encontrados no rio da cidade.

Os estudantes fizeram uso de vários recursos para a produção dos cartazes, entre eles as fotografias do momento da visita ao rio e de ilustrações temática da poluição do rio. Após a construção e organização dos materiais elaborados, os alunos socializaram os cartazes para outros estudantes, docentes e servidores da escola, a fim de promover a conscientização com relação a poluição do rio, estabelecendo relação com os conteúdos químicos. Para Veiga (2000), o ensino é socializado quando é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio de cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas também para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Ela permite a troca de conhecimentos, estimulando o desenvolvimento do respeito de ideias, raciocínio crítico, questionamentos e soluções, favorecendo a troca de experiência, de informações, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa (DIAS-DA-SILVA, 2018).

No momento da socialização dos cartazes, foi possível identificar nas falas dos alunos a necessidade de ter conhecimento das *funções orgânicas* por estarem tão presentes em nosso cotidiano nos mais diversos materiais que utilizamos diariamente:

“É importante ter conhecimento das funções orgânicas, pois elas estão muito presentes em nosso cotidiano e quando descartadas de forma errada elas são prejudiciais ao ambiente e ao próprio homem” (Aluno 5).

Pudemos observar também que, apesar de ser uma realidade na qual os alunos estavam inseridos, muitos não conseguiam associar os problemas e/ou tinham conhecimento da quantidade e gravidade da poluição presente no rio da própria cidade:

“Eu, particularmente, não tinha noção que o nosso rio era tão poluído, que sofria com essa poluição causada por nós que somos os que mais precisamos dele” (Aluno 12).

Ficou evidenciado por meio das discussões realizadas em sala, bem como apresentadas aos visitantes da sala temática, que o rio da cidade sofre com problemas de poluição e que, na sua grande maioria, estão relacionadas com as *funções orgânicas*, porém poucos alunos conseguiam associá-las devida as ínfimas discussões relacionando temas da Química Orgânica com o meio ambiente e o cotidiano dos mesmos.

Opinião dos estudantes sobre a proposta didática utilizada

Ao final da socialização na sala temática, ao questionar os estudantes sobre o uso dos momentos pedagógicos para o tema explorado, percebemos relatos e depoimentos favoráveis ao uso desta abordagem em sala de aula:

“Aulas que unem teoria e prática facilitam o entendimento sobre o assunto, principalmente quando este assunto está ligado à nossa realidade” (Aluno 10).

“Compartilhamos com os colegas e com professor aquilo que já sabemos da problemática, ao mesmo tempo que conseguimos estabelecer alguma relação com o que estamos estudando em sala” (Aluno 3).

Segundo as falas dos alunos, o uso dos TMP e dos variados recursos os quais utilizamos, facilitou a aprendizagem, uma vez que eles conseguiram entender e, ao mesmo tempo, estabelecer relações do que era estudado em sala de aula com a realidade que vivem. Assim, nossos resultados corroboram outras pesquisas que também têm constatado resultados positivos obtidos através de sequências didáticas em temas diversos da Química, fundamentadas nos TMP (DELAMUTA; CAVALCANTE; ASSAI, 2018; LIMA *et al.*, 2019; RODRIGUES *et al.*, 2018; TEIXEIRA; THOMAZ, 2016).

Considerações finais

Diante dos resultados encontrados neste estudo, percebemos o quanto que as atividades sistematizadas dentro da SD aplicada (uso de questões problematizadoras, aulas de campo, rodas de conversas, aulas expositiva-dialógica, elaboração e socialização de cartazes educativos-ambientais) são válidas e colaboram para o envolvimento dos alunos com seu processo de aprendizagem, na medida em que participaram do processo de construção de conhecimento científico envolvendo um problema socioambiental no qual estavam inseridos.

A abordagem dos Três Momentos Pedagógicos envolvendo os conteúdos da Química Orgânica e suas relações com problemas ambientais locais, possibilitou trabalhar com a realidade do aluno através do uso de questões contextualizadas, envolvendo a problemática do rio do Encanto. Estas situações problemas motivaram os discentes de tal forma que, em todas as etapas desenvolvidas, os estudantes retornavam às questões, levantando e discutindo hipóteses para respondê-las adequadamente. Destacamos também a realização da aula de campo no rio da cidade, visto que os discentes puderam testar as hipóteses levantadas e consolidar a percepção quanto as problemáticas envolvendo o rio local. Nessa perspectiva, ressaltamos a relevância da escolha das atividades estruturantes a serem empregadas na problematização inicial, uma vez que estas devem transcender o primeiro momento pedagógico, despertando a curiosidade dos alunos e levando-os a perceber a necessidade de construir e ressignificar os seus conhecimentos nas etapas seguintes.

Quanto a organização e aplicação do conhecimento, percebemos a relevância da mediação por parte do professor e pesquisador em todo o percurso formativo, uma vez que os discentes constantemente traziam novas informações, hipóteses e opiniões diferentes daquelas utilizadas na problematização inicial, levando os docentes a inserir os conceitos científicos, conforme a demanda percebida no contexto da sala de aula. Estas etapas demandam uma maior atenção por parte dos docentes, visto que estes precisam selecionar os conceitos mais relevantes e os métodos mais adequados a serem trabalhados, de forma a atender as necessidades de aprendizagem da turma em sua complexa heterogeneidade. Nesse contexto, com base nas experiências aqui relatadas, inferimos que o uso da atividade de classificação dos resíduos sólidos e *funções orgânicas*, aulas expositiva-dialógicas, rodas de conversas, elaboração e socialização de cartazes educativos-ambientais, possibilitaram aos estudantes a aquisição de uma melhor compreensão das diversas *funções orgânicas*, seus grupos funcionais e relações com o meio ambiente, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente, voltada para construção da cidadania.

Salientamos, que a elaboração e aplicação de uma proposta didática envolvendo os conteúdos de Química, dão abertura e possibilitam ao professor relacioná-los com temáticas ambientais locais, tornando as aulas mais atrativas e participativas. Quando

os conteúdos estão contextualizados com a realidade em que os estudantes estão inseridos, eles tornam o processo da aprendizagem mais efetiva e satisfatória, despertando a curiosidade e motivação dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Por fim, podemos inferir que a SD utilizada se constitui em um valioso recurso a ser utilizado pelos professores da educação básica, visto que ela é de fácil aplicação e poder ser adaptada à realidades, conteúdos e públicos diversos.

Recebido em: 06/07/2020 e Aprovado em: 08/04/2020

Referências

ALBUQUERQUE, Bráulio Alves de. *Momentos pedagógicos para o ensino de ácidos graxos e gorduras na educação de jovens e adultos*. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e Matemática), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ALBUQUERQUE, Bráulio Alves de; BARROSO, Marcia Teixeira; BATISTA, Ivanira Sales. Três momentos pedagógicos para o ensino de ácidos graxos e gorduras, na educação de jovens e adultos. *Enseñanza de las ciencias*, n. extraordinário, p. 5091-5096, 2017.

ALCÂNTARA, Viviane. Importância das atividades de campo no ensino da geografia e na educação ambiental no desenvolvimento consciência crítica do aluno. *Uso Público em Unidades de Conservação*, v. 3, n. 7, p. 85-92, 2015.

ÁVILA, Simone Garcia de; MATOS, Jivaldo do Rosário. Compostos coloridos do ferro: uma proposta de experimentação utilizando materiais de baixo custo. *Educación química*, v. 28, n. 4, p. 254-261, 2017.

BENEDICTO, Erik Ceschini Panighel. *Humor no Ensino de Química*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Química Analítica e Inorgânica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BINSFELD, Silvia Cristina; AUTH, Milton Antonio; MACÊDO, Aline Pereira. *A Química Orgânica no Ensino Médio: evidências e orientações*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013. Atas do ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo: ABRAPEC, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006, v. 2, 135 p.

CASTRO, Bruna Jamila; COSTA, Priscila. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, v. 6, n. 2, p. 25-37, 2011.

CASTRO, Eder Alonso.; PAIVA, Fernando Marcondes.; SILVA, Allan Marques. Aprendizagem em Química: desafios da Educação Básica. *Revista Nova Paideia*, v. 1, n. 1, p. 73-88, 2019.

- CAVALCANTE, Keoma Lima; DE SOUZA ASSAI, Natany Dayani; DELAMUTA, Beatriz Haas. Uma proposta de sequência didática utilizando a abordagem dos três momentos pedagógicos para o ensino de cinética química. *Revista diálogo e interação*, v. 12, n. 1, p. 173-190, 2018.
- DELIZOICOV, Demétrio. *Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné-Bissau*. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- DELIZOICOV, Demétrio. *Conhecimento, tensões e transições*. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DIAS, Priscila Franco. *O tema água no ensino de ciências: uma proposta didático-pedagógica elaborada com base nos três momentos pedagógicos*. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e Matemática), Universidade Federal De Uberlândia, Minas Gerais, 2016.
- DIAS-DA-SILVA, Clécio Danilo. et al. Abordando o sistema respiratório em uma perspectiva dos três momentos pedagógicos. *CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX*, v. 16, n. 1, p. 29-43, 2018.
- DIAS-DA-SILVA, Clécio Danilo. et al. Aprendendo sobre o corpo humano: contribuições do pibid para o ensino de ciências. *CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX*, v. 14, n. 1, p. 17-30, 2016.
- DINIZ, Francisco. Espedito et al. Análise das concepções alternativas dos estudantes de Ensino Médio sobre as *funções orgânicas* e suas relações com o meio ambiente. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 5, n. 16, p. 1-13, 2020.
- FERREIRA, Priscila Alves; PEREIRA, Ademir Souza. O ensino de polímeros por meio dos três momentos pedagógicos. *Educação Química em Punto de Vista*, v. 2, n. 2, p.87-97, 2018.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIACOMINI, Alexandre; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 15, n. 2, p. 339-355, 2015.
- GOMES, Clícia Azeredo et al. Uso de metodologias problematizadoras em aulas de química: uma proposta na formação inicial. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS*, v.4, n.1, p: 116-132, 2017.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004. 88 p.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEÃO, Marcelo Franco et al. O filme como estratégia de ensino para promover os estudos de química analítica e a investigação científica. *Revista destaques acadêmicos*, v. 5, n. 4, p.95-103, 2013.
- LEFF, Henrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIMA, Rafaela Cristina dos Santos. *Uma seqüência didática contextualizada para o estudo de funções orgânicas oxigenadas*. 2018. 159f. Dissertação (em Ensino de Ciências Naturais e Matemática), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LIMA, Tathyane Oliveira. et al. *Uma vivência fundamentada nos três momentos pedagógicos no ensino de funções orgânicas*. Revista Vivências em Ensino de Ciências, v.3, n.1, p.14-26, 2019.

MARTINS, Henrique Thiago. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MEDEIROS, Edilene Ferreira de. *Desenvolvendo habilidades argumentativas em aulas de Biologia: uma atividade experimental baseada na perspectiva Predizer, Observar e Argumentar (POA)*. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MENDES, Abinadabis; SANTANA, Genilson; JÚNIOR, Erasmo Pessoa. O uso do software PhEt como ferramenta para o ensino de balanceamento de reação química. *Revista Areté*, v. 8, n. 16, p. 52-60, 2017.

MORAES, Roque. *Aprender em rede na educação em Ciências*. Ijuí: Unijuí, 2008.

MORAIS, Marta Bouissou; PAIVA, Mário Henrique Andrade de. *Ciências – ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MOREIRA, Francisca Belkise de Freitas. et al. *A percepção dos alunos do ensino médio de escolas estaduais do município de Apodi/RN sobre a presença da Química em seu dia-a-dia*. In: CONGRESSO NORTE E NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. Anais. Palmas: IFTO, 2012.

MOURA-FIGUEIRA, Ângela Carine; ROCHA, João Batista Teixeira. Concepções sobre proteínas, açúcares e gorduras: uma investigação com estudantes de ensino básico e superior. *Revista Ciências & Ideias*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2016.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". *Ciênc. Educ.*, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

NASCIMENTO, Talita; RICARTE, Marcos Juliano.; RIBEIRO, Silvia Martins. *Repensando o Ensino de Química a Nível Médio*. In: Congresso Brasileiro de Química, 47. Anais... Natal: CBQ, 2007.

NEPOMUCENO, Samuel Ferreira; BATISTA, Augusto de Jesus; GOMES, Jeane Cristina. A abordagem experimental nas coleções de química do PNL D 2015 para o ensino médio no cenário escolar brasileiro. *Enseñanza de las ciencias*, n. Extra, p. 5327-5336, 2017.

COSTA, Lorenna Silva Oliveira Ribeiro-Vilela. et al. Momentos pedagógicos no ensino de química: em foco a adulteração dos combustíveis. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, n. extra, p.100-108, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PAZINATO, Maurício Selvero; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. Oficina Temática Composição Química dos Alimentos: Uma Possibilidade para o Ensino de Química. *Química Nova Escola*, v. 36, n. 4, p. 289-296, 2014.

PEIXOTO, Anyelle da Silva Pereira. *A química dos metais: uma abordagem CTS para discutir a problemática dos resíduos eletroeletrônicos*. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PÉREZ, Francisco Garcia. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y intervención en la realidad educativa. *Revista Electrónica de La Universidad de Barcelona*, n. 207, p.78-92, 2000.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista enfermagem UERJ*, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RODRIGUES, Julyana Cosme. et al. Elaboração e aplicação de uma Sequência Didática sobre A Química dos Cosméticos. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 211-224, 2018.

SANTOS, Daniele Bezerra. et al. Concepções alternativas e representações gráficas de alunos da educação básica sobre os crustáceos. *Brazilian Journal of Development*, v.5, n. 5, p. 3742-3756, 2019.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Química e a formação para a cidadania. *Educación Química*, México, v. 22, n. 4, p. 300-305, 2011.

SILVA, Larissa Martins; SANTOS, Videanny Videnov; GERTRUDES, Francisca Andressa Lima. Biologia na aula de campo: reconhecendo a interdisciplinaridade através da visita ao Geopark Araripe. *Revista Sapiência*, v.3, n.2, p. 143-157, 2014.

TEIXEIRA, Danilo Augusto; THOMAZ; Caio Henrique. O mundo está ficando ácido: os três momentos pedagógicos e a experimentação investigativa na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 8., 2016. *Anais do ENEQ*. Florianópolis: ED/SBQ, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus. 2000.

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



Condições para submissão

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista só publica manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevista), bem como de textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colabores internos –o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Exige-se o título de mestre para todos os autores e autoras que assinam os artigos, relatos de experiência e resenhas. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais.

Categorias de artigos:

A *Retratos da Escola* está aberta ao recebimento de *artigos acadêmicos* vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à Educação Básica), *relatos de experiências* (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e *resenhas* (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão entregues para apreciação prévia do Comitê Editorial. Se aprovadas, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes, os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos *são*: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugeridos pelos templates de artigo e resenhas disponíveis no site da revista;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos sob pena de o artigo *não ser considerado*.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado prazo de *um ano* entre as submissões de um mesmo autor, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, *como documento suplementar e não junto ao texto*, uma carta de identificação do(s) autor(es) ou autora(s), contendo os seguintes dados:
 - a. título e subtítulo do artigo;
 - b. nome(s) do(s) autor(es) ou autora(s);

- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo: o título deve conter no máximo 47 caracteres e o subtítulo no máximo 100 caracteres. caso não possua divisão, o título deve conter no máximo 140 caracteres. Em todos os casos, o número de caracteres deve considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência:

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos obedecendo à norma padrão da língua e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).
3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 45.000 e 55.000 caracteres (já considerando os espaços).

4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo: o título deve conter no máximo 47 caracteres e o subtítulo no máximo 100 caracteres. caso não possua divisão, o título deve conter no máximo 140 caracteres. Em todos os casos, o número de caracteres deve considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidos em arquivos separados do texto, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas, em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens ou indicar se gozam da condição de Domínio Público. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex., "Tradução livre do autor:").
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;
 - c. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos, destaques e títulos completos de obras e publicações. O recurso do **negrito** não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;

- e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto, em estilo AUTOR/ano da publicação, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op.cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede publica de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
10. As referências bibliográficas *efetivamente citadas ao corpo do texto* devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. a lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula.
 - c. nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/ os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo o padrão especificado pela ABNT a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTO, 2006, p. 10)

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). *Marcadas a ferro: violência contra a mulher*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN; OLIVEIRA, 2005, p. 28)

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. *O conceito de História*. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97)

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227)

Dissertações e teses:

FERREIRA JR., Amarilio. *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227)

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19)

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. Economia & Negócios, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1)

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018)

Artigo de jornal (não assinado)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Matéria de revista (não assinada)

CONFRONTO de números. *Carta Capital*, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. *Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970*. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. *Le droit à la parole*. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. *Le Monde*, Paris, Les griles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1)

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44)

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762)

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Monn Drawnings. In: *The Galileo Project*. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. nas referências, deve-se indicar o primeiro nome de autores e autoras, mas a partir do segundo recomenda-se a abreviação. Manter o padrão ao longo das referências;
- c. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7 ou p.455-457);
- d. são permitidas as expressões S.l. (*sine loco*, sem local indicado de publicação) e s.n. (*sine nomine*, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- e. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- f. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.



▶ Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.



Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Maio de 2021.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEA

FNPE
Fórum Nacional Positivo de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

O centenário de Paulo Freire e os preparativos da CONAPE 2022
Comitê Editorial

ENSAIO

O que a educação pública no Brasil pode esperar do FUNDEB?
João Antônio Cabral de Monlevade

ENTREVISTA

A Educação Profissional, técnica e tecnológica na vida e visão de uma educadora: Marise Nogueira Ramos
Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho

DOSSIÉ

Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional
Sandra Terezinha Urbanetz, Joana Paulin Romanowski e Jacir Mario Tedesco Filho

Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias
Lucília Regina de Souza Machado

A escolha da profissão docente por estudantes angolanos: razões e relações com discursos de políticas educativas no pós-guerra
Helena Canhici, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

Estatuto e saberes da docência na educação profissional: questões inaugurais dos anos 1940
José Geraldo Pedrosa, Flávia Oliveira Duenhas e Nívea Maria Teixeira Ramos

Política de Formação Docente para as Artes Práticas: a proposta do CETENE na década de 1970
Jailson Silva de Sousa e Marlúcia Menezes de Paiva

Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho
Sueli Soares dos Santos Batista, Emerson Freire e Darlan Marcelo Delgado

Uma trajetória de contradições e disputas: formação docente na ETPPel/CEFET-RS/IFSul-Campus Pelotas
Manoel José Porto Júnior, Jair Jonko Araujo e Leomar da Costa Eslabão

RESENHA

Olhares e desafios da formação docente e da Educação Profissional e Tecnológica
Simone Urnau

ESPAÇO ABERTO

Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas
Danielly Raquel da Silva Pereira e Munique Massaro

A catarse na formação continuada: por uma construção coletiva dos saberes docentes
Susi Couto Koche e Maria Selma Grosch

Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente
Luana Zanotto

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil
Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva

Gincana Sem Sentido: inclusão, competição e empatia no ambiente escolar
Amauri Araujo Antunes

Abordagem formativa sobre doenças transmissíveis: três momentos pedagógicos
Fernanda Cristina Foss de Zorzi e Jaqueline Copetti

A abordagem dos três momentos pedagógicos: aplicação do estudo de funções orgânicas e meio ambiente
Francisco Espedito Diniz, Clécio Danilo Dias-da-Silva, Ayla Márcia Cordeiro Bizerra e Daniele Bezerra dos Santos

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS