

ORGANIZADORES

Claudianny Amorim Noronha
Lucrécio Araújo de Sá Júnior

POR UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

SOBRE O LIVRO

Este livro divulga os estudos e pesquisas apresentados por alguns dos pesquisadores que participaram, na condição de palestrantes ou conferencistas, do V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do PIBID ocorridos no ano de 2014, em Natal/RN, eventos integrados ao XI Seminário de Iniciação à Docência (SID) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ancorados no tema *Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes*, esses eventos promoveram uma riqueza de debates em nível teórico, crítico e cultural que precisavam ser registrados com o intuito de possibilitar continuidade às discussões e às reflexões voltadas à formação, à prática e à profissionalização do docente que atua em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, foram organizadas duas publicações. A primeira, intitulada *Por uma formação para a docência*, reúne textos que tratam de questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, discutindo fundamentos e diretrizes, bem como as políticas que orientam essa formação. A segunda, intitulada *Escola, ensino e linguagens*, traz no conteúdo de seus textos um olhar mais direcionado às práticas docentes, em especial, daqueles que atuam nas instituições escolares de educação básica.

A realização dessas obras não seria possível sem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de programas como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Observatório da Educação (OBEDUC), que contribuem para

o aumento e o enriquecimento de produções voltadas para as áreas da Educação e Ensino, como também para a socialização desses saberes.

Destaca-se também, como instituição apoiadora, a Universidade Federal do Rio Grande, que possibilitou o desenvolvimento dos projetos institucionais que culminaram nos eventos mencionados. Além de viabilizar a edição das duas publicações, por meio da Secretaria de Educação à Distância (SEDIS) e de suas ações com vistas à elevação da qualidade da educação superior no país e modernização do ensino.

Nesse sentido, desejamos que os leitores aproveitem ao máximo toda a riqueza de conhecimentos que se concretizam nestes volumes.

Claudianny Amorim Noronha
Lucrécio Araújo de Sá Júnior
Organizadores

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Santos de Assis

Possui graduação em Pedagogia (1997) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), mestrado em Educação (2002) e doutorado em Educação (2007) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFBA). É Professora Adjunta (FACED/UFBA) da disciplina Didática e Práxis Pedagógica. É pesquisadora do FORMACCE – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, com atividades de pesquisa no campo da Didática, Formação de Professores, Educação a Distância, Tecnologias da Educação e Comunicação, Cultura Digital. Realiza atividades de extensão em escolas públicas da Educação Básica. Atua como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFBA). **E-mail:** bralessandra2007@gmail.com

Cinthy Muiyrielle da Silva Nogueira

Graduada em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Administração pela UFRN e MBA em Administração Financeira na Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN. Desenvolve estudos nas áreas de Métodos Quantitativos, Finanças Corporativas, Mercado de Capitais e Finanças Comportamentais. É servidora da UFRN e atua como secretaria Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRN). **E-mail:** cinthya_muyrielle@hotmail.com

Claudianny Amorim Noronha

Possui graduação em Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (2000), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2003), ambos na linha de pesquisa Educação Matemática. Atualmente, é professora associada da UFRN, atuando nos Departamentos de Prática Educacionais e Currículo, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e no Programa de Pós-

graduação em Educação. Faz parte do Grupo de Pesquisa Matemática e Cultura e do Grupo de Estudos Contar. Na UFRN, também atuou na função de Pró-Reitora Adjunta de Graduação e Diretora de Desenvolvimento Pedagógico. Coordena projetos no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDC/CAPES). Orienta e desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e Ensino, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de matemática, formação de professores que ensinam matemática, leitura e escrita em matemática.

E-mail: cnononha.ufrn@gmail.com

Crislane Barbosa Azevedo

Professora Adjunta III do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi professora de Educação Básica na rede privada e na rede pública estadual e municipal de ensino em Sergipe. Tem experiência nas áreas de História e de Educação, com ênfase em Ensino de História e História da Educação, atuando nos níveis de ensino, pesquisa e extensão, principalmente, nos seguintes temas: Ensino primário, grupos escolares, reformas educacionais, História da República, ensino de História, práticas pedagógicas e formação de professores.

E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

Elda Silva do Nascimento Melo

Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, participa de grupos de pesquisa na área de Educação, assim como coordena projetos de pesquisa envolvendo temas como a Formação Docente, Teoria das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Exerceu entre os anos de 2013 e 2014 a função de Coordenadora da Área de Gestão de Processos Educacionais – CAPES/PIBID. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso Ciências Sociais, tendo atuado também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Suas áreas específicas de interesse incluem Formação Docente, Políticas Públicas para a Educação e Representações Sociais. **E-mail:** eldamelo@yahoo.com.br

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), tendo vindo redistribuída, em 2014, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Em 2006, integrou a Comissão Especial para implantação da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, como professora representante da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nesta universidade, esteve, no período de 2007 a 2011, na função de Pró-Reitora de Graduação. Possui experiência acadêmica no campo da formação de professores atuando tanto como professora, quanto como pesquisadora na área do Currículo e Formação Docente, com ênfase, especialmente, em políticas de formação de professores e currículo. **E-mail:** eliana.povoasbrito@gmail.com

Esperanza Arciniegas Lagos

É profesora titular da Universidad del Valle, Cali, Colombia. Atuana Escuela de Ciencias del Lenguaje. Mestre em Literatura pela Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciada em Linguística e Literatura, Universidad de La Amazonía. Coordinadora: Red de Lecturay Escritura en la Educación Superior (RELEES), Universidad del Valle. **E-mail:** espearla@gmail.com

Gicele Maria Cervi

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1988), Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1998) e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é professora do quadro da Universidade Regional de Blumenau. Professora do Mestrado em Educação – PPGE/FURB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, currículo, formação e gestão. Coordenadora Institucional do PIBID-FURB desde 2011 e Vice-Presidente do FORPIBID Gestão 2014-2016. **E-mail:** gicele.cervi@gmail.com

Irma Ruth Mendoza Rosales

Mestrado en Educación Bilingüe, Multilingüe, Multicultural y Lecto-Escritura. Universidad de Massachusetts UMASS, Amherst: Estados Unidos, Becas LASPAU Fulbright. Mestrado en Educación: Procesos Cognitivos de Aprendizaje Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México y UNITEC: Universidad Tecnológica Centroamericana. Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera y Segunda Lengua. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán San Pedro Sula, Cortés: Honduras, América Central. **E-mail:** ruthymendoza24@gmail.com

Itamar Freitas

Possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-1996), especialização em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (USP-1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2000), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP-2006) e pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014). É professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aluno do doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História e História da Historiografia. **E-mail:** itamarfo@gmail.com

Juliana Bertucci Barbosa

Graduada em Letras (Bacharelado e Licenciatura Português – Alemão), mestrado e doutorado, ambos fomentados pelo CNPq, em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. Realizou, em Portugal, na Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (FLUL) e Centro de Linguística (CLUL), estágio de Doutorado PDEE – “Doutorado Sanduíche” – fomentado pela CAPES. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria Variacionista e estudos descritivos do português no nível Sintático-Semântico. Também atua na constituição de banco de dados (montagem de corpora) e pesquisas variacionistas no Português Mineiro da cidade de Uberaba. Atualmente é professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba) e líder do grupo de pesquisa GEVAR (Grupo de Estudos Variacionistas). Atua ainda com formação de professores da Educação Básica e é coordenadora local do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) também na UFTM. **E-mail:** juliana@ielachs.uftm.edu.br

Lucrecio Araújo de Sá Júnior

Professor Adjunto III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus I Natal. Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFRN na área de Didática e Ensino de Filosofia. Coordena o Projeto Ateliê de Filosofia, problematizando e investigando a Formação de Professores e as práticas de Ensino nas Escolas. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, desenvolve Pesquisas sobre Formação Humana e Filosofia da Educação. Desde agosto de 2013 é Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRN. Doutor pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior – PDEE/CAPES. É também Colaborador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

E-mail: lucrecio.sa@gmail.com

Luiz Carlos Jafelice

Bacharel e licenciado em Física pela Universidade de São Paulo, onde obteve também os graus de mestre em Física das partículas elementares e de doutor em Astrofísica. Trabalhou por dois anos, durante seu pós-doutorado, como professor visitante sênior no Institute of Astronomy, da University of Cambridge, na Inglaterra. Trabalhou por muitos anos como professor de matemática e de física nos ensinos fundamental e médio e, posteriormente, como professor de física da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em São Paulo. Por mais de duas décadas, foi professor do Departamento de Física Teórica e Experimental da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, de onde ele se aposentou, recentemente. Foi coordenador do Grupo de Pesquisa em Astrofísica e Cosmologia da UFRN. Foi um dos fundadores e, por muitos anos, coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino de Física e de Astronomia da UFRN. Intermediou, com apoio da UFRN e por meio de recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a importação do Planetário Itinerante da UFRN, para o qual elaborou sessões e coordenou durante muitos anos.

É um dos fundadores e coeditor da Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia (RELEA). É membro da Divisão C (Educação, Divulgação e Patrimônio) da International Astronomical Union. Coordenou durante vários anos projetos em educação intercultural e de pesquisa sobre etnoconhecimentos, desenvolvidos no interior do estado do Rio Grande do Norte e financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem trabalhado por quase duas décadas nos campos de educação e de antropologia. Tem interesse em questões epistemológicas, axiológicas e sociológicas da ciência e no desenvolvimento de abordagens transdisciplinares em educação. **E-mail:** jafelice@dfte.ufrn.br

Marinalva Vieira Barbosa

Professora adjunta IV do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Mestre (2004) e Doutora (2008) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas com Estágio no Laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), ligado à Université Lyon 2 e a Ecole Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon – L'ENS LSH. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp. É organizadora de livros sobre leitura, escrita e ensino de língua portuguesa e autora do livro “O discurso emotivo nas interações em sala de aula”. Foi coordenadora institucional do PIBID/UFTM no período de 2011 a 2015. É docente do permanente do Programa de Mestrado em Educação e Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFTM. **E-mail:** marinalva@gmail.com

Sílvia Nogueira Chaves

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (1986), especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (1989), mestre (1993) e doutora (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Coordena

o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, no qual é docente. Desenvolve pesquisas na perspectiva narrativa e (auto)biográfica, com base nas quais tem publicado artigos, livros e capítulos de livros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Processos de Subjetivação e Narrativas Autobiográficas. Desenvolveu Estágio Sênior na Università degli Studi di Milano Bicocca, na Facoltà di Scienze della Formazione. Atualmente coordena o Projeto de pesquisa Autobiografia, Arte e Cinema na Formação Docente. **E-mail:** schaves@ufpa.br

Thomas Massao Fairchild

Possui Bacharelado (2002) e Licenciatura (2003) em Letras-Português pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação (2004) e doutorado em Educação (2007) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Língua Portuguesa, leitura, escrita, análise do discurso. **E-mail:** tmfairch@yahoo.com.br

William Coelho de Oliveira

Professor de Filosofia-DFI/FAFIC/UERN: Coordenador do PIBID Filosofia/FAFIC, Supervisor de Estágio em Ensino de Filosofia, leciona Metodologia do Ensino de Filosofia e outras disciplinas filosóficas nos demais cursos da UERN; presidiu a Comissão fundadora do Curso de Filosofia da UERN em Caicó e em Mossoró, fundou e coordenou os Amantes de Sophia, atividade de extensão do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Ciências Humanas (CNPq), que liderou, e pelo qual coordena a Oficina Mimesis de Pesquisa em Ensino de Filosofia. Coordenador do NDE-DFI. Vice-diretor da FAFIC (2014-18). Mestre em Filosofia pela UFPB. **E-mail:** willitananet@live.com



Reitora	Ângela Maria Paiva Cruz
Vice-Reitor	José Daniel Diniz Melo
Diretor da EDUFRN	Luis Álvaro Sgadari Passeggi
Diretor Adjunto da EDUFRN	Wilson Fernandes de Araújo Filho
Secretária da EDUFRN	Judithe da Costa Leite Albuquerque
Conselho Editorial	Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente) Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha Anne Cristine da Silva Dantas Christianne Medeiros Cavalcante Edna Maria Rangel de Sá Eliane Marinho Soriano Fábio Resende de Araújo Francisco Dutra de Macedo Filho Francisco Wildson Confessor George Dantas de Azevedo Maria Aniolly Queiroz Maia Maria da Conceição F. B. S. Passeggi Maurício Roberto Campelo de Macedo Neđja Suely Fernandes Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento Paulo Roberto Medeiros de Azevedo Regina Simon da Silva Richardson Naves Leão Rosires Magali Bezerra de Barros Tâmia Maria de Araújo Lima Tarcísio Gomes Filho Teodora de Araújo Alves
Secretária de Educação a Distância da UFRN	Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Secretária Adjunta de Educação a Distância da UFRN	Ione Rodrigues Diniz Morais
Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos	Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Coordenadora de Revisão	Maria da Penha Casado Alves
Coordenador Editorial	José Correia Torres Neto
Gestão do Fluxo de Revisão	Rosilene Paiva
Revisão Linguístico-textual	Cristinara Ferreira dos Santos Emanuelle Pereira de Lima Diniz Fabiola Barreto Gonçalves Margareth Pereira Dias Cristiane Severo da Silva Edineide Marques da Silva Verônica Pinheiro da Silva
Revisão ABNT	Letícia Torres
Revisão Tipográfica	Lilly Anne Rocha do Gomes Renata Ingrid de Souza Paiva André Soares
Diagramação/Design Editorial	Dickson de Oliveira Tavares
Capa	

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Por uma formação para a docência [recurso eletrônico] / Organizado por Claudianny Amorim Noronha e Lucrécio Araújo de Sá Júnior. – Natal: EDUFRN, 2017.

1 PDF.

ISBN 978-85-425-0700-3

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>

1. Licenciatura. 2. Formação. 3. Docência. I. Noronha, Claudianny Amorim. II. Sá Júnior, Lucrécio Araújo de. III. Título.

CDU 37
P832

PREFÁCIO

Os assuntos abordados no conjunto de textos que será lido a seguir buscam responder a uma questão crucial: podem transformar-se os professores da educação básica em pesquisadores e passar para seus alunos práticas e posturas científicas? Os temas propostos nesta obra, com enfoques os mais ricos e variados, ajudam-nos a entender que é possível.

No primeiro capítulo, por exemplo, *Internacionalização e formação de professores: reflexões, relatos e experiências*, podem ser lidas reflexões a respeito do incentivo à internacionalização e à mobilidade acadêmica tratando de um projeto que vem sendo desenvolvido por um grupo de universidades brasileiras em parceria com as universidades da Colômbia, Honduras e Costa Rica. No segundo, algumas importantes reflexões são feitas sobre a instituição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), considerando o ensino de História e a oportunidade e emergência de um currículo nacional.

O capítulo intitulado *PIBID/UFRN: formação de professores na interação universidade e escola* versa sobre o processo de construção e de expansão desse projeto na UFRN, percorrendo sobre suas concepções com ênfase para a interiorização, a relação entre áreas e o trabalho dialógico e a interação com as escolas públicas de educação básica e os cursos de licenciatura envolvidos. Já *Licenciaturas interdisciplinares: desafios e perspectivas na formação de professores*, trata dos desafios e das perspectivas das licenciaturas interdisciplinares no campo das políticas para a formação de professores no Brasil ao longo de sua história, dos anos 1930 até os dias de hoje.

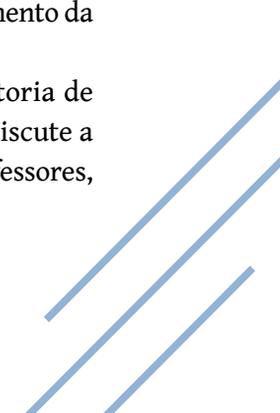


Ademais, as pesquisadoras Esperanza Arciniegas Lagos e Irma Ruth Mendoza Rosales tratam em *La lectura y la escritura concebida en el contexto de dos universidades latinoamericanas* de aspectos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em estudos realizados por pesquisadores de algumas universidades da América Latina. Com isso, ressaltam a importância de refletir conjuntamente sobre problemas comuns em leitura e escrita. Por sua vez, William Coelho de Oliveira, no texto *Reflexões acerca das condições do ensino de Filosofia em Mossoró-RN*, considera elementos da avaliação do Curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, após 10 anos de funcionamento.

No capítulo *Histórias de vida e formação de professores: reiniciar os começos*, Silvia Nogueira Chaves aborda a experiência formativa vivenciada com um grupo de “estudantes-professores” e traz a escrita autobiográfica numa perspectiva de trabalho com vistas a “explorar a potência das histórias de vida como autoficção” na formação continuada.

Na sequência, Luiz Carlos Jafelice discute em *A formação docente (em ciências naturais): para quê? para quem?* a formação política do professor que ensina ciências, refletindo sobre sua atuação e sua contribuição para a (des)construção de uma escola “reprodutora de uma ideologia de desigualdades, injustiças e exclusões”. Já as contribuições do PIBID na formação docente de licenciandos são retomadas por Alessandra Santos de Assis que, em seu texto, destaca a perspectiva do projeto pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e as conquistas com o estreitamento da relação com a educação básica.

A aula como escrita é o título do capítulo de autoria de Thomas Massao Fairchild. Na oportunidade, o autor discute a importância da escrita nos cursos de formação de professores,



especialmente, no que refere ao relatório de estágio como instrumento que traz evidências que orientam e analisam o processo formativo do graduando.

Crislane Barbosa Azevedo discute em *Estágio supervisionado como iniciação à pesquisa sobre o ensino e a prática docente* as contribuições do estágio na formação de professores como estímulo à constituição de um profissional capaz de refletir e pesquisar sobre a prática de sala de aula a partir de sua experiência formativa desenvolvida no âmbito dos estágios supervisionados do curso de História (presencial) UFRN.

Para finalizar, utilizando os conceitos de governamentalidade e biopolítica de Michel Foucault – com base nos relatos de bolsistas do PIBID e de alunos da educação básica – Gicele Maria Cervi, em *Escolarização e governamentalidade: experimentações no PIBID/FURB*, apresenta o PIBID como espaço de possibilidades e de construção de coletivos.

É fácil ver, pois, com a leitura desta obra, que a relação entre o ensino superior e o ensino na educação básica tem se fortalecido nos últimos anos e se materializado em formas variadas de produção acadêmica na qual estão presentes também os alunos das respectivas licenciaturas. Tal relação é concretizada principalmente por meio de processos de formação continuada desenvolvidos seja em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, tanto de natureza acadêmica como profissional, seja por meio de Pós-graduação *lato sensu*, via cursos de especialização ou de aperfeiçoamento. Essa constatação reforça a importância de uma obra assim, que demonstra o compromisso acadêmico dos seus organizadores, atentos à qualidade e à importância do ensino público, o que os fazem merecedores de nossa admiração e reconhecimento.

Ângela Paiva Cruz

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

Internacionalização e formação de professores: reflexões, relatos e experiências	19
Juliana Bertucci Barbosa Marinalva Vieira Barbosa	
Base nacional comum do ensino de História para um novo Brasil	37
Itamar Freitas	
PIBID/UFRN: formação de professores na interação universidade e escola	56
Luércio Araújo de Sá Júnior Cinthya Muiyrielle da Silva Nogueira Elda Silva do Nascimento Melo Claudianny Amorim Noronha	
Licenciaturas interdisciplinares: desafios e perspectivas na formação de professores	78
Eliana Povoas Pereira Estrela Brito	
La lectura y la escritura concebida en el contexto de dos universidades latinoamericanas	107
Esperanza Arciniegas Lagos Irma Ruth Mendoza Rosales	



Reflexões acerca das condições do ensino de Filosofia em Mossoró-RN **122**

William Coelho de Oliveira

Histórias de vida e formação de professores: reinaugurar os começos **135**

Sílvia Nogueira Chaves

A formação docente (em ciências naturais): para quê? para quem? **145**

Luiz Carlos Jafelice

Práticas para a formação docente no PIBID/UFBA **175**

Alessandra Santos de Assis

A aula como escrita **191**

Thomas Massao Fairchild

Estágio supervisionado como iniciação à pesquisa sobre o ensino e a prática docente no curso de História **222**

Crislane Barbosa Azevedo

Escolarização e governamentalidade: experimentações no PIBID/FURB **243**

Gicele Maria Cervi





Internacionalização e formação de professores: reflexões, relatos e experiências

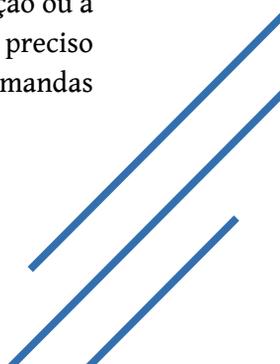
*Juliana Bertucci Barbosa
Marinalva Vieira Barbosa*

Introdução

As mudanças socioeconômica, cultural e tecnológica criaram novas exigências para a formação no ensino superior, uma vez que cabe às universidades formarem cidadãos com condições para compreender as demandas locais e globais de um mundo sem fronteiras e centrado no conhecimento. Essa centralidade torna o ensino superior uma etapa de escolarização estratégica ao desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, a formulação de diretrizes e de ações que atendam as demandas dessa formação globalizada é um dos maiores desafios a ser enfrentado. Cabe aos organismos internacionais mediar e disseminar essas diretrizes que, por sua vez, tendem a ser assumidas pelos governos nacionais, guardadas as especificidades próprias de cada região ou país, no intuito de consolidar uma proposta de educação que de fato dê conta das necessidades globais e locais.

Para tanto, no campo da educação, é fundamental a construção de políticas que não fragmentem a formação ou a isolem da realidade internacional. Também o inverso é preciso ser evitado – que seria a subordinação da formação a demandas



internacionais, aos padrões globais ou à visão hegemônica que hoje tende a se construir. Por isso, a formação precisa ser plural.

No Brasil, nas últimas décadas, houve forte investimento em projetos e programas que, criados pelos órgãos oficiais de educação, buscam propiciar parcerias e ações de mobilidades estudantis internacionais entre as instituições de ensino, em especial, aquelas de ensino superior. Essas parcerias são importantes para estreitar os elos entre educação e diversidade cultural no campo da formação de professores.

Entretanto, se houve avanço em função dos investimentos, ainda há muito espaço para avançar no sentido de internacionalizar os programas de pós-graduação, de proporcionar mobilidade a pesquisadores e estudantes (de pós-graduação e graduação) e de fomentar as cooperações e a integração científica e tecnológica com outros países. Por conseguinte, as discussões sobre internacionalização nas áreas de ensino, ciência, tecnologia e inovação têm relevância e exigem debate cada vez mais profundo para que se alcancem as realidades.

No campo da graduação, proporcionar a internacionalização e o intercâmbio de alunos são meios para atingir novas metas e para proporcionar tanto a ampliação de conhecimento quanto a valorização de professores que atuarão na educação básica. Especificamente nesse campo, as concepções de internacionalização, as políticas de relações entre produtores e consumidores de conhecimento precisam ser repensadas. Com isso, os centros de produção de conhecimento precisam ser deslocados. As produções teóricas locais também precisam ganhar papel preponderante nos processos de formação de professores.

Diante disso, neste artigo, o objetivo é o de apresentar uma reflexão sobre ações de internacionalização e mobilidade acadêmica envolvendo a formação de professor para a educação

básica. Para tanto, a referência é um projeto que vem sendo desenvolvido por um grupo de universidades do Brasil (entre elas, Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Universidade Federal do Pará - UFPA) em parceria com universidades de Colômbia, Honduras e Costa Rica.

Educação, internacionalização e ações governamentais

De acordo com Ranieri (2004), a internacionalização em si não é fato novo no ensino superior, visto que a realização de acordos de cooperação entre universidades no mundo inteiro, a associação entre instituições nacionais e estrangeiras são situações que acontecem cotidianamente nas instituições desde os tempos mais remotos. As primeiras universidades do mundo ocidental já tinham esse caráter internacional, com professores vindos de diversos países. Desse modo, a busca pelo conhecimento em outros lugares sempre esteve na universidade ocidental.

Nos dias atuais, a internacionalização tornou-se uma ação necessária para que o ensino superior possa alcançar os seus objetivos. Tal processo está marcado pelo aumento do acesso à informação, pela necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento etc. Dessa forma, a internacionalização no campo da educação é reconfigurada para atender a esses novos requerimentos decorrentes das mudanças impulsionadas pela dinâmica social que se delineiam nos anos finais do século XX e se aprofundam no início deste século.

Esse processo de internacionalização da educação superior, como relembram Castro e Cabral Neto (2012), é defendido

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, com a premissa de que esta não deve se restringir somente à cooperação internacional estabelecida entre os países que visam a um benefício comum e que não conseguiriam de forma isolada atingir esse objetivo. A internacionalização deve ser vista, principalmente, como a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural tanto na educação quanto na pesquisa. Essa concepção da UNESCO envolve um processo transformador no âmbito da educação superior, pois pode levar a um enfrentamento de questões propostas sob uma perspectiva política e socioeconômica.

Essa concepção de internacionalização foi, posteriormente, mencionada na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), realizada pela UNESCO, em 2009, em Paris, intitulada *As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Nesse documento, reafirma-se que a cooperação internacional na educação superior deve ter como alicerce a solidariedade, o respeito mútuo, a promoção de valores humanísticos e o diálogo intercultural.

Nesse documento da CMES, aponta-se ainda o papel das instituições de educação superior e as suas responsabilidades sociais em ajudar no desenvolvimento dos cidadãos do mundo, por meio (i) da transferência de conhecimentos que devem cruzar fronteiras e (ii) do trabalho para encontrar alternativas que promovam a constante circulação do saber. Para isso, sugere-se, no CMES, a formação de redes de universidades internacionais, as parcerias para pesquisa e o intercâmbio de estudantes e profissionais.

No que concerne à mobilidade estudantil, é importante lembrar que não é um fenômeno novo nas instituições superiores de ensino, considerando que, desde a idade média, as

populações universitárias eram bastante móveis. A esse respeito, Charle e Verger (1996 apud CASTRO; CABRAL NETO, 2012), destacam que naquela época nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens e à validade universal dos diplomas conquistados. Entretanto, esse processo não englobava da mesma forma todas as universidades, ficando restrito a instituições de alguns países e regiões, consideradas, muitas vezes, as mais atrativas para os estudantes de diferentes localidades, tanto culturalmente como por possuírem uma infraestrutura mais organizada do que as universidades de menor porte.

A mobilidade, como um meio, envolve, hoje, uma série de fatores e processos que está na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, englobando todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais e até as dinâmicas geográficas específicas. A mobilidade não envolve, apenas, o movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados.

A ideia é que o estudante (ou professor) que participe de um intercâmbio/mobilidade acadêmica tenha oportunidades de realizar estágios nas instituições de ensino de educação básica no país de destino. Especificamente no caso de licenciandos, espera-se que o futuro professor conheça a realidade escolar, os conflitos e as forças atuantes na escola, as práticas pedagógicas e a organização administrativa e gestora de instituições educacionais em outros países.

Para que isso ocorra, são necessárias novas rearticulações para que os estudantes de licenciatura possam ter uma formação diferenciada, pautada na diversidade, no respeito e na educação para todos. O Brasil, por exemplo, nos últimos anos, vem procurando se firmar no sentido de viabilizar a ampliação do processo de mobilidade estudantil externa. Ademais, há

uma série de ações do governo federal relacionadas à internacionalização e à mobilidade acadêmica/intercâmbio (algumas específicas para formação do professor), tais como:

- **Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI):** O programa, parceria CAPES e MEC, tem como objetivo elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e dinamização as ações voltadas à formação inicial e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio.
- **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP):** uma ação da CAPES que tem como objetivo principal valorizar os profissionais do magistério que atuam na rede pública da educação básica. A iniciativa buscou selecionar bolsistas supervisores integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e alunos do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor para participarem de cursos de desenvolvimento profissional em universidades portuguesas (de Aveiro e do Porto), nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa.
- **Ciências sem Fronteiras (CsF):** “um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de

esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC”.

- **Inglês sem Fronteiras:** cursos online (*My English Online – MEO*), aplicação de teste de certificação de proficiência em língua inglesa (TOEFL ITP) gratuitamente para alunos, servidores e professores de universidades federais. Nesse sentido, não se pode deixar de citar o recente **Idiomas sem Fronteiras (IsF)**, elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras.

Esse conjunto de ações tem provocado um forte movimento no interior das universidades. Porém, os grandes eixos dessa movimentação, em termos de envio de alunos e formação de grupos de pesquisas com vistas, principalmente, à formação de professores, ainda são os grandes centros de produção de conhecimento europeus e americanos. Há certa tradição histórica que se mantém nesse processo. Isso ocorre porque a internacionalização desenvolvida no âmbito das universidades não ocorre dissociada das relações e dos interesses econômicos. Os grandes centros econômicos assumem também a condição de centros de produção de conhecimento para o mundo.

A internacionalização em espaços descentralizados

Quando a internacionalização envolve a formação de professores para a educação básica, os objetivos e metas da mobilidade precisam ser calcados no reconhecimento de que as vivências culturais e sociais, as trocas e os conhecimentos do campo da linguagem são também fundamentais ao processo de formação. Nessa direção, a experiência possibilitada pela convivência com o outro passa a ser o ponto central para justificar o desenvolvimento de políticas de internacionalização.

Diante disso, desde o ano de 2012, um grupo de professores da UFTM, UFRN e UFPA integram projetos de parceria firmados, inicialmente, entre a Universidade de São Paulo (USP) e universidades de Honduras, Costa Rica e Colômbia. Atualmente, essas parcerias já se ampliaram e todas as universidades envolvidas possuem termos de cooperação assinados. O objetivo desse trabalho conjunto tem sido: a) promover intercâmbios acadêmicos docentes e discentes; b) aprofundar conhecimentos da língua e da literatura espanhola (pelos participantes brasileiros) e da língua portuguesa (pelos participantes hondurenhos); c) desenvolver projetos de formação inicial e continuada de professores.

Nesses três anos de trabalho, as visitas de ambos os lados sempre tiveram como objetivo discutir os mecanismos institucionais de implementação da pesquisa nas universidades, as ações que podem ser realizadas especialmente para desenvolver as práticas de pesquisa em seus cursos de graduação e as políticas governamentais de incentivo à pesquisa na graduação e na pós-graduação com vistas à formação de professor da área de Letras.

Um dos focos do trabalho desenvolvido são as barreiras comuns criadas pelo desconhecimento da língua. Por isso, os participantes têm sido chamados a assumir o compromisso de conhecer o idioma espanhol ou brasileiro. As atividades desenvolvidas – oficinas, palestras, aulas, orientações, dentre outros – são, portanto, momentos de aprendizagem da língua espanhola ou portuguesa. Essa aprendizagem, em todo caso, está sendo proposta dentro de um contexto bastante claro – o uso da língua estrangeira não é para nós objeto de investigação *em si mesmo*, mas condição inicial para debater, orientar e participar do desenvolvimento dos trabalhos na instituição parceira.

Assim, temos proposto que a aprendizagem da língua venha como decorrência do fato de os participantes de todas as atividades estarem envolvidos em um debate com pares de outro idioma, o que não isenta cada um de dominar, além do idioma, também os temas e contextos das pesquisas que estão sendo postas em circulação no grupo. Diante disso, as diferenças na forma de organização dos cursos e na própria estrutura organizacional da universidade, a variedade de áreas de formação ofertadas e as peculiaridades do contexto educacional (mas também histórico, político e econômico) de Honduras, Costa Rica e Brasil vêm se mostrando um dos maiores desafios enfrentados pelos professores e alunos que participaram das atividades.

Mais do que um desafio, essa dimensão da experiência é a principal contrapartida recebida pela própria instituição brasileira, já que a necessidade de dialogar com pares que não compartilham dos mesmos pressupostos (o mesmo idioma, a mesma cultura acadêmica, a mesma situação política) exige autorreflexão e define o lugar de onde se fala desde outra perspectiva.

No campo do ensino de língua espanhola, essas relações são importantes porque descentralizam as concepções de uma

única língua. Ao entrar em contato com o espanhol falado em Honduras, Costa Rica e Colômbia, fica explícito para o licenciando da área de Letras as variações do espanhol e as diferentes culturas ligadas a cada uma dessas variedades. Em suma, conhecer a variedade de uma língua, a produção literária e a forma como são ensinadas na escola amplia a compreensão do futuro professor envolvido nessas trocas acerca do papel do ensino e da aprendizagem de uma língua – materna ou estrangeira.

Relatos de experiências de mobilidade estudantil

28

Cabe ressaltar que a concepção norteadora da experiência relatada nesta pesquisa é a de que educação para todos não deve ser pautada na exclusão social e na elitização das oportunidades de intercâmbio. Nessa perspectiva, não só defendemos a descentralização dos centros de conhecimento que pautam as relações de intercâmbio no Brasil como também que os programas de bolsas para esse fim adotem critérios que permitam a participação de estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas. Ou seja, a internacionalização precisa ter entre as suas preocupações a promoção da inclusão educacional da maior diversidade cultural e social.

No âmbito da experiência que está sendo desenvolvida com Costa Rica, Honduras e Colômbia, em 2014, a UFTM enviou alunos de cursos de Letras para uma curta estada em Honduras, especificamente na Cidade de San Pedro Sula, onde está localizado o Centro Universitário da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tratou-se de uma estada com o objetivo de levar os licenciandos do curso de Letras, habilitação

em língua espanhola, a vivenciarem situações de imersão no que diz respeito ao uso dessa língua como componente de ensino e de aprendizagem.

Durante a estada em Honduras, além de visitas a escolas de educação básica e a sítios de cultura Maia, os licenciandos também ministraram oficinas sobre leitura e escrita em língua portuguesa para estudantes de cursos de graduação de Honduras. A experiência de realizar tradução da língua portuguesa para o espanhol e vice-versa também fez parte desse momento. Com esse rol de atividades, buscamos criar as condições para que os licenciandos tivessem uma dimensão da sua condição de profissional da língua espanhola, de modo que houve uma busca pela outra experiência, aquela que, a partir do conhecido (a língua) modifica o olhar e as compreensões dos envolvidos.

29

Nesse sentido, relatos dos participantes demonstram que o contato com as diferentes realidades socioculturais é um fator importante para o desenvolvimento pessoal, sociocultural e crítico do estudante. É o que possibilita a experiência outra de relação com a língua objeto de aprendizagem durante a licenciatura.

UM UNIVERSO SEM FRONTEIRAS: SOBRE OPORTUNIDADES DE VIVENCIAR UMA APRENDIZAGEM INTERNACIONAL

Lembro-me de quando, já no ensino básico, desde os primeiros anos de escolarização, sonhava em conhecer e vivenciar a cultura de tantos outros lugares que, aos meus olhos, pareciam tão incríveis como o Brasil. Sonhava com o dia em que saberia me comunicar com pessoas de outros lugares, que viviam realidades tão diferentes da minha. Esse sonho, naquela época, parecia estar a uma distância avassaladora das oportunidades que eu, efetivamente, tinha. No entanto,

ao descobrir a universidade pública vi um mundo cheio de possibilidades, cujas portas se abriam frente ao meu esforço e se abriram: pude participar de um trabalho em conjunto com alguns colegas do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e com duas professoras em Honduras” [...]. “Particpei efetivamente do intermédio de um acordo de cooperação internacional entre a universidade daqui e a Universidade Pedagógica Francisco Morazán (Honduras). Além disso, tive a oportunidade de atuar como tradutor de alguns discursos que foram proferidos ao longo do congresso do qual participamos na ocasião. Acho que a experiência acadêmica, em um país de realidade tão distinta do meu, foi extraordinária. Mas não seria possível deixar de dizer neste texto o que mais me impressionou: o crescimento pessoal e profissional que obtive com a oportunidade. Depois de estudar a língua portuguesa e a língua espanhola, a cultura dos países de língua espanhola, peculiaridades dos povos desses lugares, por quase quatro anos (ainda não havia concluído minha graduação) por em prática a teoria me serviu como “prova de fogo”: hoje, após tal experiência, tenho convicção e segurança de que eu realmente aprendi algo importante, que constitui minha identidade”. [...] “Foram dias eternos, dias indescritíveis, dias que não caberiam em um texto tão curto como este, mas dias que ficarão para sempre no hall dos dias em que eu mais me senti profissional e pronto para o mercado de trabalho, seja aqui no Brasil ou em qualquer parte do mundo que esteja pronta para receber e ensinar brasileiros que, como eu, respeitam e admiram as características de cada língua, cada povo, cada ser humano” (Licenciado em Letras

Português/Espanhol, teve experiência de mobilidade estudantil no último período de seu curso). (Informação verbal)¹

31 A mobilidade internacional extrapola o aprendizado acadêmico, científico e tecnológico. Ela, de fato, amplia o conhecimento e o reconhecimento da cultura do outro. Esse reconhecimento é o que possibilita a compreensão da existência de múltiplas identidades culturais, sociais e linguísticas. Ao mesmo tempo, o sentir-se preparado de acordo com o relato é uma espécie de certeza de que a convivência com o outro afirma a identidade do “eu” como capaz de dialogar com a diferença. Ou seja, saber falar a língua espanhola para o nativo dessa língua funciona como uma espécie de duplo teste: o reconhecimento do outro que afirma o reconhecimento de si – o que contribui para a constituição de uma leitura clara sobre o seu papel como agente de transformações sociais. Vejamos outro fragmento:

[...] a ampliação de conhecimento cultural é fundamental. Sugiro que as instituições financiadoras possam auxiliar o acadêmico em eventos culturais, nas entradas de museus, teatro, e viagens culturais. Além disso, o subsídio para a participação de eventos científicos é de fundamental importância para o desenvolvimento educacional e tecnológico, poderemos participar ativamente divulgando dados científicos obtidos tanto no país de origem, destacando a produção científica de sua universidade, quanto dados preliminares obtidos já no país de destino (graduando de Letras da UFTM

¹ Relato de um participante do Programa de mobilidade Internacional (2014).

e participante do projeto de mobilidade desenvolvido em Honduras). (Informação verbal)²

Nesse processo, o intercâmbio proporciona a formação crítica, reflexiva e o enriquecimento cultural do aluno e, no caso em análise, do futuro professor da educação básica. Porém, se a experiência é positiva, no relato acima surge uma questão fundamental: a necessidade de investimentos, subsídios para que esses hiatos possam ser abertos dentro dos cursos de Letras – especificamente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola. A vivência com os licenciandos hondurenhos, nesse caso, traz uma dimensão do que é ser estudante num outro espaço e tempo. Isso ajuda o licenciando brasileiro a reconfigurar a sua própria posição no contexto de formação da universidade brasileira.

32

Para finalizar...

A partir dos projetos e experiência mencionados anteriormente, entendemos que a mobilidade não pode ser hegemônica no sentido de destinar investimentos somente para determinadas áreas ou para intercâmbios em determinados países. A aprendizagem, quando se coloca a experiência como um dos objetivos principais, pode ser construída em diferentes espaços-países.

As vivências em países que não fazem parte dos grandes eixos econômicos e de conhecimento também devem integrar o leque de investimentos e roteiros das políticas governamentais.

²Relato de um participante do Programa de mobilidade Internacional (2014).

Para isso, é preciso deslocar olhares e concepções. Sob esse viés, não só a produção tecnológica mas também o conhecimento da outra cultura, a construção de identidades múltiplas, a compreensão de que as línguas não são únicas, tudo isso deve ser considerado como fundamental para a formação profissional – sobretudo dos profissionais da educação.

Nesse sentido, quando falamos em experiência de intercâmbios acadêmicos (mobilidade estudantil) para formação de professores, é importante destacar as seguintes relações:

- **Mobilidade (Intercâmbio) e Cursos de Licenciaturas:** As mobilidades educacionais internacionais permitem (isso fica evidente nos textos escritos pelos alunos da UFTM) que os futuros professores tenham uma formação diferenciada, pautada na diversidade social, cultural, e na educação global e para todos. Assim, a defesa que se faz aqui é a de que é necessário incentivar as mobilidades para os cursos de licenciatura, para que a educação brasileira seja pensada e discutida por meio de diferentes pilares da educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a viver juntos).
- **Mobilidade (Intercâmbio) e Formação (inicial) de Professores:** A mobilidade para licenciandos promove uma formação inicial diferenciada para os futuros educadores. Suas práticas de ensino aprendizagem podem ser aperfeiçoadas, construídas e planejadas para gerar aprendizagem significativa para seus estudantes. Além disso, a educação passa a ser vista de maneira internacional, de forma que as práticas locais e nacionais não estão desconectadas da realidade mundial.

- **Mobilidade (Intercâmbio), Formação de Professores e Políticas Públicas:** É de fundamental importância que no estabelecimento das bases de intercâmbio internacional estejam a previsão de recepção de estudantes do país de destino em mesmo número na universidade de origem (Brasil). Isso porque há necessidade do fluxo não ser unidirecional, e sim de se trabalhar eficazmente o princípio básico das mobilidades educacionais que são as trocas continuadas entre todos os participantes do processo. Também é importante que essa mobilidade seja mundial, que não focalize um ou outro continente.

34

Por fim, ao tratar a mobilidade pondo em foco a experiência, não podemos deixar de retomar o pensamento de Larrosa (2004) acerca da experiência. Em espanhol, de acordo com esse autor, experiência “é o que nos passa”. Em português, “é o que nos acontece”. A experiência é o que nos toca, que nos constitui, não o que se passa, o que acontece em nosso entorno. A mobilidade é a experiência que toca, que acontece dentro do processo de formação. Não é a mera informação sobre a existência dos saberes e conhecimento produzidos pelo outro. É também o resultado do encontro com o outro que, ao dizer o que sabe, o que pensa sobre objetos de ensino e aprendizagem, também nos firma na posição de sujeitos de conhecimento, de experiência de saber.

A concepção de experiência trabalhada por Larrosa remete ao inusitado, ao novo, ao que exige um deter-se, um conviver para saber. O saber da experiência é o oposto da informação porque exige uma disposição para iniciar uma caminhada sem a certeza do que vai acontecer. Para a formação de professores, essa experiência é fundamental porque possibilita a compreensão de que o saber ensinar, o saber aprender envolve compreensões

diversas, múltiplas. A mobilidade com vistas à experiência com a língua espanhola, a literatura, todas compreendidas dentro de um escopo múltiplo, coloca a exigência de que os processos de ensino e aprendizagem sejam plurais, precários em função do tempo, do espaço e dos sujeitos envolvidos. Criar possibilidades para essas vivências é um desafio a ser enfrentado pelos organismos de fomento, principalmente as ações que focalizam a formação de professor para a educação básica.

Referências

BOLOGNA DECLARATION. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/06006_Bolonha_Declaracao_19.06.1999.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/3082/2322>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

36

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANIERI, N. O que há de novo na internacionalização da Educação Superior? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES**, Brasília, ano 22, n. 33, p. 7-16, abr. 2004.

Base nacional comum do ensino de História para um novo Brasil

Itamar Freitas

O plano que apresento resulta, obviamente, dos resultados da pesquisa sobre currículos de História no Brasil e fora dele. Mas é também devedor das conversas ocasionais com os colegas profissionais e também, alguns deles, parceiros de pesquisa: os professores Margarida Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN), Jane Semeão (Universidade Regional do Cariri – URCA), Arthur Assis (Universidade de Brasília – UnB) e Afonso Nascimento (Universidade Federal de Sergipe – UFS). Quero deixar claro que nenhum deles tem responsabilidade alguma sobre o que vou falar. Contudo, foram fundamentais para o refinamento de determinadas posições, mesmo discordando delas, em parte. Para essas pessoas também dirijo os meus agradecimentos.

Uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é demanda social e exigência legal. Daí o meu interesse ao colaborar, tanto na condição de especialista na pesquisa sobre currículos no ensino de História como na de cidadão brasileiro. Consequentemente, este texto está balizado por alguns pressupostos teórico-metodológicos e contextuais que, como é sabido por todos, são, inerentemente, político-ideológicos. Ao final, apresentarei nove propostas a respeito da BNCC. Com certeza, pronunciarei muitas heresias e vocês têm todo direito de discordar e de pronunciar outro tanto de heresias também.

Pressupostos teórico-metodológicos de uma base nacional comum

Para início de conversa, já anuncio que não sou a favor de uma BNCC. Sou militante de uma nova BNCC, pois a tal base já existe. Eu a tenho designado por “vulgata”, há 12 anos. No entanto, como nova base é também uma base, devo indicar os sete os pressupostos teórico-metodológicos que emprego para sustentar a defesa da uma BNCC de História para um novo Brasil (como se intitula esta conferência).

Os dois primeiros pressupostos gozam de grande consenso entre historiadores e não historiadores: (1) **currículo é documento de identidade** (SILVA, 2002); (2) **história é saber controlado sobre os homens no tempo** (BLOCH, 2001). Os três seguintes são objeto de controvérsias: (3) **ensino de História é processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que auxiliam na construção das identidades individuais e coletivas** – instrumento de individuação e de socialização (RÜSEN, 2001); (4) **identidades são elaboradas a partir da memória, historiográfica e não historiográfica sobre o passado remoto e o tempo vivido** de agentes individuais e coletivos (MARTINS, 2006); e (5) **o passado é um direito de todo cidadão sobre o qual os historiadores devem defender**, além de estarem predispostos a **investigar e se posicionar sobre diferentes passados** (OLIVEIRA, 2003; DE BAETS, 2010).

Além desses cinco pressupostos, é importante informar, de modo mais detalhado, sobre os sentidos dos dois restantes. Eles estão encarnados em duas categorias-chave que atravessam a proposta apresentada a seguir: humanidade e cidadania. Sobre a categoria (5) **humanidade**, partilho da ideia de Rüsen (2012, p. 180), de que a experiência humana somente

é compreensível mediante o sentido de progressividade e os frutos desse dinamismo e melhoramento são, por exemplo, “o mercado mundial e o modo de produção industrial, e [...] os direitos humanos e civis”. Em síntese, o aprendizado histórico – no sentido de aquisição das competências para situar-se no tempo, relacionar-se com o tempo e enfrentar os problemas cotidianos, preservando a si próprio e aos semelhantes – é, ele mesmo, guiado por uma finalidade: a preservação e a sofisticação da humanidade. E sendo a humanidade “o imperativo prático”, no sentido kantiano, os direitos humanos ganham papel central como conteúdos.

Humanizar pessoas, segundo essas assertivas, significa, em vocabulário amplamente conhecido no Brasil, formar para a (6) **cidadania**. Sobre o termo, quatro consensos são conservados. Filologicamente, o primeiro consenso, **cidadania**, ou seja, a “qualidade de ser cidadão”, **incorpora a necessidade de as pessoas praticarem e, obviamente, conhecerem os direitos e deveres para atuarem na cena pública**. Nesse caso, não estou falando de cidadania como naturalidade, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos e em alguns outros países. Cidadania é uma construção (PARKER; JAROLIMEK, 1984), ou seja, uma aquisição à posteriori. Neste estudo, estou tratando de cidadania democrática.

É também consenso que tais direitos sejam classificados como civis (ou direitos relativos à vida), que compreendem liberdade, propriedade e igualdade perante a lei; direitos políticos (ou participação no governo da sociedade), no sentido de fazer demonstrações políticas, organizar partidos, votar e ser votado; e direitos sociais (direitos por participação na riqueza coletiva), relativos a educação, trabalho, salário justo, saúde e aposentadoria.

Outro consenso é o de que tais direitos são aquisições ocidentais (e, por isso, transnacionais) datadas, configurando uma sequência lógico-cronológica que compreende os direitos civis (século XVIII), direitos políticos (século XIX) e direitos sociais (séculos XX) (MARSHAL, 1967; HEATER, 1990). Por direitos sociais consideramos a “participação do cidadão no governo da sociedade” e na “riqueza coletiva” (CARVALHO, 2008, p. 9).

Por fim, é consenso entre sociedades democráticas, nos últimos quarenta anos, que os processos de escolarização básica devem ser extensivos a todos os membros de um país (universalidade). Além disso, que os conteúdos e as finalidades vão ao encontro da ideia de formação para a cidadania plena (direitos civis, políticos e sociais).

Exemplos dessa tendência são os programas de ensino elaborados nos últimos dez anos nos seguintes países: México, Argentina, Chile, Portugal, Inglaterra, França, Austrália, Nova Zelândia, Índia e Tailândia (FREITAS, 2014). Há currículos totalmente voltados ao ensino para a cidadania, como os da Catalunha e do Canadá (PAGÉS, 2011); para a cidadania no estrito sentido de práticas democráticas, como na África do Sul (FREITAS, 2014); e debate sobre a possibilidade de cidadanias plurais – francesa e europeia, por exemplo (WIRTH, 2007); ou o real cumprimento dos direitos civis numa das mais consolidadas democracias do mundo – como os Estados Unidos (SOUTHERN POVERTY LAW CENTER’S, 2011). No Brasil, os “princípios de cidadania” inseridos na Constituição de 1988 e transferidos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientam a maioria dos currículos da educação básica, ao menos, formalmente.

Os exemplos indicam que o conteúdo desta fala, em termos teórico-metodológicos, não está em desacordo com

grande parte do que se discute como história, como finalidade do ensino de História e como tendência na formatação de currículos para escolarização básica transnacional. Mas é necessário ir além dos pressupostos e indicar elementos contextuais que justificam a produção de uma nova BNCC. Afinal, trato de propostas produzidas no Brasil e para os brasileiros.

Por um ensino de História humanizador e cidadão

41 Se, como acredito, não há tanta divergência em termos teórico-metodológicos, no que diz respeito à análise de conjuntura e ao exame da experiência brasileira na duração secular (os elementos circunstanciais – tempo, espaço, sujeitos – nos quais e por causa dos quais foram construídas e até agora são justificadas as proposições), o conflito pode aflorar. Mas vamos adiante, reiterando que as escolhas, comunicadas nos dois argumentos que se seguem, são estritamente pessoais.

Por que devemos possuir uma “nova” BNCC?

Em primeiro lugar, penso que **as dimensões continentais e populacionais do Brasil exigem uma política de Estado centralizada em relação ao currículo prescrito que ocupa, ao menos, dois terços do tempo escolar.** Ela é necessária, se não quisermos migrar, efetivamente, para o equivocado modelo estadunidense, no qual cada membro da federação faz o seu programa. Em nome de uma liberdade constitucional para a formação de pessoas – plenamente justificada pelo processo de constituição dos EUA (um conjunto de comunidades e corporações de origens e interesses os mais diversos) – a própria ideia que sustenta o liberal direito de igualdade (a educação pela

tolerância traduzida, em parte, por uma das noções de multiculturalismo) encontra resistência em estados mais conservadores em termos de valores que justificam determinadas práticas religiosas e/ou econômicas. Mesmo nos estados em que os direitos civis são enfatizados, grande parte das iniciativas é empregada (usando as expressões de Apple e Buras) para “disciplinar a diversidade”, para implantar um “multiculturalismo de direita” ou para transformar “grupos fundamentalistas religiosos”, por exemplo, em “excluídos”.

A resultante desse modelo de política pública para os currículos – a criação de vários graus de cidadania estadunidense naquele país – talvez não represente um grande problema para grande parte dos nascidos em solo dos EUA porque esse país é a maior potência militar e econômica (e ainda política) do mundo. Esse caráter de potência acaba por proteger, de alguma forma, o emprego e a autoestima, por exemplo, dos seus mais precarizados cidadãos. Em suma, os efeitos da política externa, além do próprio excepcionalismo dominante, podem compensar, em parte, as fragilidades de políticas internas (sobretudo, educacionais).

Esse, infelizmente, não é o caso do Brasil e dos brasileiros. Entretanto, com toda certeza, podemos afirmar que o Brasil não é uma federação ao modo estadunidense, principalmente por causa da “concorrência de legitimidade” entre os poderes executivo e legislativo – o poder obtido nas urnas pelo presidente e pelos congressistas (MARTINS, 2006). Contudo, o não ser uma “federação de verdade”, nesse caso, opera ao nosso favor quando tratamos de currículo nacional para o ensino de História.

Em busca da defesa do Estado como formulador de políticas públicas nacionais para o currículo de história, também cito o modelo francês. Evidentemente, ele já é centralizado, e

há muitas décadas, para não dizer séculos. Nessa direção, abro a guarda para a crítica. Se a centralização é benéfica para a manutenção de princípios de igualdade e de liberdade, por que esse modelo sofre tantas críticas na terra de Marianne?

A resposta também pode estar nas singularidades do contingente populacional. A França adotou como cidadãos milhões de ex-colonizados ao longo dos últimos cinquenta anos. Alguns são franceses por identidade de valores, sentimentos de pertença etc. Mas outros milhares, que não param de chegar, querem ser cidadãos franceses por razões de sobrevivência. Eles vão ocupando as escolas das periferias das grandes cidades, sobretudo de Paris, mantendo, entretanto, suas identidades sociais turcas, marroquinas, argelinas, iranianas, entre outras.

Evidentemente, não há como conciliar os direitos de liberdade e igualdade com essa situação. Não sem razão, crescem as propostas de limitar a imigração. Não sem razão, crescem os conflitos entre os que querem fazer respeitar as diferenças culturais (judeus, islâmicos, indianos etc.) nas escolas e aqueles que se aferram ao ideal universalista e/ou cosmopolita inaugurado por alguns filósofos contemporâneos da Revolução Francesa.

No Brasil, não ocorre esse problema. Os grandes movimentos migratórios cessaram há mais de um século. Guineanos, sudaneses, japoneses, italianos, armênios, turcos, libaneses, israelenses, alemães e até povos que não constituem mais nação na Europa, a exemplo dos pomerâneos do Espírito Santo – por motivos diversos (uns nem tanto morais, aos olhos de hoje, como a proibição do funcionamento das escolas bilíngues no Estado Novo) – não resistem à aprendizagem de representações de um passado brasileiro, individual ou coletivo. O nosso principal problema com a diversidade é a reparação das desigualdades sociais dos que estão neste país, há séculos. Uma reparação

subrepticiamente prometida, com a instauração da República e não cumprida nos cem anos subsequentes (somente após a Constituição de 1988 essa situação começa a mudar).

Por isso, a centralização de políticas para o ensino de história no âmbito federal, a meu ver, não sofreria, na mesma dimensão, os percalços que o modo de produzir currículos na França enfrenta atualmente. Em outras palavras, não é o enraizamento de dois milhões e meio de africanos entre Recife, Bahia e Rio de Janeiro (e de dezenas de milhões de afrodescendentes em todo o país), nem o súbito crescimento da população indígena (que pode estar voltando à casa do milhão), tampouco a instituição de uma comunidade de centenas de milhares de japoneses em São Paulo ou a recente adoção de milhares de haitianos como cidadãos brasileiros, por exemplo, que podem impossibilitar a aplicação de uma política curricular nacional de História para um país com cerca de duzentos milhões de habitantes. É difícil encontrar algum desses sujeitos que tenham a predisposição de afirmar que não querem estudar as representações sobre o tempo vivido no Brasil.

44

A oportunidade e emergência de um currículo nacional

Depois dessa defesa pelo currículo nacional mediante estratégia de comparação, sugiro que pensem sobre um segundo argumento: a ideia de que **nos deixamos enganar por uma irrefletida noção de autonomia e, por causa disso, eximimo-nos de prescrever conteúdos**, a ideia de que **nos deixamos enganar por uma irrefletida noção de autonomia e, por causa disso, eximimo-nos de prescrever conteúdos**.

Com isso, deixamos a responsabilidade nas mãos dos sujeitos que não têm, constitucional ou socialmente, compromisso com a construção das identidades da atual geração de alunos e, conseqüentemente, com o futuro próximo que o país deverá tomar, já que é essa geração que tomará as rédeas da concepção e da execução das políticas públicas e da atividade do setor produtivo.

A irrefletida autonomia, podemos dizer até inconsequente, das universidades, das assembleias legislativas, das câmaras municipais, dos conselhos escolares, enfim, do professor em sala de aula, como disse, tem a sua contrapartida: o vazio em relação à produção de currículo. Elencarei três motivos para a criação desse fenômeno. Em primeiro lugar, o professor da escolarização básica no Brasil (mais de dois milhões de sujeitos), com baixo prestígio social e mal remunerado (em relação às demais atividades profissionais que exigem idêntico nível de escolaridade), é, em geral, pouco engajado na construção de políticas para o setor.

Já os professores universitários (cerca de duzentos mil, aproximadamente), sobretudo das instituições públicas, estes são relativamente bem remunerados e constituem, por seu contingente e titulação acadêmica (em relação aos docentes da escolarização básica), uma elite. Isso implica dizer que a autonomia individual, sob o nome de autonomia universitária (que se confunde com soberania universitária, nas palavras do professor baiano Rui Guerra), praticamente, e de forma nociva, isenta (ou desestimula – ou as duas coisas) esse profissional de pensar políticas públicas educacionais para a escolarização básica, entre as quais está a produção de currículos para o ensino de História.

Ademais, os governos: estaduais, municipais e federal – por motivos que vão da manutenção da governabilidade (aquisição de base parlamentar majoritária nas casas legislativas, entre outros), da enormidade de demandas sociais não resolvidas ao longo do republicano século XX e atribuídas pela Constituição de 1988 (saúde, segurança, políticas de reparação, combate à corrupção, entre outros), e da clara vontade de reeleição dos seus titulares, da mesma forma – evitam enfrentar questões que envolvem o direito ao passado, salvo em eventos pontuais, ditos traumáticos e por pressões momentâneas como o cinquentenário do Golpe Militar de 1964.

Esse não comprometimento, descrito anteriormente, deixa livre um importante agente de produção de currículos prescritos, que são os autores e editores de livros didáticos e as organizações, religiosas ou militares, de corte conservador. Não que esse seja um problema estritamente brasileiro. Não que os autores e editores estejam deliberada e obstinadamente interessados em produzir conteúdos históricos. A questão – permitam-me usar uma frase já desgastada – é que o poder não admite vácuo. Se professores da escolarização básica, pesquisadores universitários, técnicos do executivo e membros do legislativo não produzem um currículo de base nacional (o que, a rigor, não corresponde à verdade, já que há projetos em trâmite sobre o ensino religioso, a escola sem partido, a lei sobre cultura e história da África, dos africanos, afro-brasileiros e indígenas etc.), ainda, se a indústria editorial sobrevive em grande parte (60% do faturamento anual, em média) da venda de livros didáticos, são os autores e editores quem mais tem arbitrado as representações do passado que auxiliam, cotidianamente, nos processos de individualização e de sociabilização das pessoas em idade escolar.

Pior que praticamente transformar, pela ausência de comprometimento, os autores e editores, as multinacionais de sistemas educacionais e as já citadas organizações religiosas e militares em produtores autorizados de conteúdos históricos, é deixá-los produzir conteúdos sob parâmetros mercadológicos ou doutrinários de qualidade. Dizendo de outro modo: o problema de legitimar (ainda que indiretamente) autores e editores, sobretudo como produtores de currículos de história é o de abonar, como conhecimento histórico, uma vulgata histórica enciclopédica e precarizada sob o ponto de vista social, político e acadêmico. Uma vulgata que, como sabemos, resiste, em grande parte, por causa das estratégias que o professor cria para sobreviver em sala de aula, por causa dos baixos salários e, principalmente, por causa da má formação em nossas universidades privadas e públicas. Quantos dos milhares de formadores de professores conhecem as finalidades prescritas para a disciplina escolar História na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? Quantos dos milhares de mestres e doutores que povoam os seiscentos cursos de licenciatura em História conseguem justificar o valor educativo da experiência dos Ititas e Cassitas para o adolescente usuário do Facebook? Quantos desses sujeitos querem formar professores de História?

Uma tarefa para os professores de História

Até aqui apresentei as ideias de História, ensino de História, finalidades do ensino de História. Argumentei em favor de uma base nacional comum, produzida a partir de

critérios não exclusivamente pautados pelos autores e editores. É hora de concluir com uma última justificativa conjuntural.

48 Não somos uma república que elege seu presidente indiretamente e que frequentemente lança mão do excepcionalismo para intervir militar e economicamente (e vice-versa) em qualquer parte do mundo (Estados Unidos). Não somos um país socialista de capitalismo estatal que despreza a liberdade individual (China). Não somos uma teocracia fundamentalista, com todos os seus “inconvenientes”, ao ir e vir, ao saber e ao não saber, e à interdição das mulheres, por exemplo, à educação escolar secundária e superior (Irã). Não somos uma ditadura populista-nacionalista, na qual, apesar de todo o meu apoio ao anti-imperialismo Yanke, seu principal líder já se articula para permanecer pelo quarto mandato sucessivo (Bolívia). Não somos um país marcado por ideais socialistas, governado por um populista e habitado por centenas de grupos étnicos que remontam suas origens há centenas e até milhares de anos na Ásia (Índia). Enfim, não somos uma França, uma Inglaterra ou uma Alemanha, interessadas em criar um lugar chamado Europa e que inventaram essa mesma Europa a partir de refinados e idílicos modos de vida supostamente cultivados na Grécia e em Roma. O que somos, então?

Somos um país que chegou ao século XXI como a sexta potência econômica mundial, com mais de dez milhões de habitantes ignorantes sobre humanidade e cidadania, com mais de cinquenta milhões de pessoas ávidas em adquirir bens de consumo (alimentos, cosméticos, computadores), serviços (ensino superior para os seus herdeiros) e bens de capital (casa própria, automóvel). Somos um país com dezenas de grupos sociais organizados, que reúne outros tantos milhões, exigindo reparação, respeito e visibilidade em termos de gênero e etnia, por exemplo.

Além disso, somos um país observado como portador de um dos maiores contingentes de consumidores do planeta, de grandes reservas minerais, de áreas para a produção de alimentos e de oportunidades de geração de energia alternativa, em outras palavras, somos potencialmente uma ameaça aos atuais sócios do clube das ricas nações ou das corporações (que, não se enganam, são, em grande parte, extremamente nacionalistas).

A maioria há de concordar comigo que muito do que apresento como Brasil real não nos representa, não satisfaz aos nossos desejos ou não incorpora as aspirações esquerdistas dos que nasceram nas décadas de 1940, 50 e 60. Que fazer então com esse Brasil? Torcer o nariz? Agir como avestruz? Por que negar o que somos? Por que deixar que a grande mídia nos diga o que somos (um dos países mais corruptos do mundo, o país onde se paga a maior carga tributária do mundo, um país onde o Estado intervém excessivamente na economia, um país onde o atual governo atua para “venezualizar” a educação e “cubanizar” a saúde)? Por que deixar que a grande mídia nos dê lições sobre o passado recente, como ocorreu na cobertura televisiva das chamadas “Jornadas de Junho de 2013”? Por que conhecer a experiência local, nacional e transnacional predominantemente pelas telas dos canais abertos de televisão e dos jornais e revistas de grande circulação nacional que também já controlam a maior parte das chamadas mídias alternativas como a internet? Por que deixar que os alunos produzam identidades individuais e sociais mediante livros enciclopédicos que até podem nos confortar, mas que portam poucos significados para essa geração, em grande parte dos seus conteúdos? Por que permitir que os editores continuem a fabricar densas narrativas, ampliadas ano a ano, sob a justificativa, pouco convincente,

de que o professor, por exemplo, tem autonomia de selecionar o material disponibilizado pelo impresso?

O que vemos nesses veículos da grande mídia que, há uma década, aproximadamente, pautam a historiografia didática que circula em mais de duzentas mil escolas é a mensagem de que a política representativa brasileira faliu e com ela se foi a noção de democracia. Será mesmo que chegou a hora de abandonarmos as apostas iluministas de humanização e de cidadania? O que os grandes formadores de opinião nos colocam como opção? Qual a posição dos professores sobre o caso? Quais as estratégias que têm usado para retomar o controle dos saberes históricos ensinados nas escolas? Quais as limitações que são impostas?

Por uma base nacional curricular comum já! (Conclusões)

50

Se as carências da vida prática da maioria dos brasileiros pesarem na posição dos professores de História, eles responderão: “não”, “não devemos abandonar as ideias de progresso, de homem e de cidadão”. Ideias não são boas ou más em essência. Podemos ressignificá-las a partir da conjuntura anunciada. Sugiro, então, iniciarmos a reflexão sobre as finalidades humanistas cidadãs do ensino de História, na escolarização básica, a partir dos pressupostos apontados no início desta apresentação. Assim, quem acreditar que a ideia de 6ª potência econômica é compatível com as ideias de identidade nacional e de cidadania pluralista terá, nessa proposta, um bom pretexto para iniciar a discussão. Quem duvidar do valor do nacionalismo como potencializador de relações democráticas e laicas e questionar as iniciativas de organismos bilaterais ou internacionais em prol

da implantação de um Estado de bem-estar social poderá, enfim, iniciar a discussão com as categorias, os autores e, principalmente, as propostas relativas a uma base nacional curricular comum de História para um novo Brasil. A minha ideia consiste em cinco medidas que podem ser postas em prática em poucos meses, poupando-nos da maior parte do tempo estabelecido pelo Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) para a discussão mais complexa que é a da reforma nos desenhos curriculares dos cursos de licenciatura em todo o Brasil.

1. Cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade pela produção efetiva de um documento prescrevendo a base nacional curricular comum de História (e demais disciplinas).
2. A base nacional curricular comum de História poderá ser a matriz curricular do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, desde que ela seja reformulada em sua estrutura (eixos cognitivos, competências de área e objetos do conhecimento) e modo de exposição.
3. A reformulação da Matriz do Enem deve resultar em um documento no qual os direitos de aprendizagem sejam apresentados de modo claro e detalhado.
4. A Matriz do Enem, transformada em base curricular comum, deve ser acompanhada de orientações ao professor (direitos de aprendizagem em progressão, estratégias de ensino e de avaliação) para a viabilização do aprendizado, por parte do aluno, daquele mínimo necessário

exigido pelo Exame, que também, e obviamente, deve estar adequado aos fins constitucionais da educação escolar.

5. A base curricular comum deverá prescrever a distribuição do tempo escolar para o cumprimento de cada direito ou de grupos de direitos de aprendizagem.
6. A base curricular comum poderá reservar 30% do tempo escolar para a inclusão da experiência local, respeitadas as orientações já referidas. A natureza dos direitos e a distribuição do tempo, neste caso, ficarão a cargo do professor.
7. O MEC poderá se desincumbir dessa tarefa, no caso da História, mediante a composição de um grupo de especialistas indicados pela Associação Nacional de História – ANPUH, que redigirá o documento em primeira versão.
8. O referido documento deverá ser submetido à consulta pública. As sugestões serão compiladas, avaliadas e integradas ou não ao instrumento final.
9. A base curricular comum deverá ser revisada a cada três anos.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DE BAETS, Antoon. The impact of the Universal Declaration of Human Rights on the study of history [O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História]. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 5, p. 86-114, set. 2010.
- FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica no Brasil**. Aracaju: Criação, 2014.
- HEATER, D. **What is Citizenship?** Cambridge: Polity Press, 1990.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, Estevão de Rezende. História e teoria na era dos extremos. **Fenix - Revista de História e Estudos Culturais**. v. 3, n. 2, p. 1-19, 2006.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária ao profissional de História.** Recife, 2003. 325 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

PAGÉS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica.** Uberlândia: UFU; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011. p. 17-31.

PARKER, Walter; JAROLIMEC, John. **Citizenship and critical role of social study.** Washington: National Council for Social Studies, 1984.

54

ROSA, Johnny Roberto. **Responsabilidade histórica e direitos humanos.** 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Progresso. Reflexões de didática da história sobre o caráter dúbio de uma categoria histórica. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: E.A. Editores, 2012. p. 177-192.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUTHERN POVERTY LAW CENTER. **Teaching the Movement The State of Civil Rights Education in the United States 2011:**

A Report by the Southern Poverty Law Center's Teaching Tolerance Program. Montgomery: SPL, 2011.

WIRTH, Laurent. Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire: l'exemple des finalités civiques assignées à cet enseignement en France depuis Jules Ferry. **Politique, culture, société**, n. 2, sept./oct. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/HP_002_0001.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

PIBID/UFRN: formação de professores na interação universidade e escola

*Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Cinthya Muyrielle da Silva Nogueira
Elda Silva do Nascimento Melo
Claudianny Amorim Noronha*

Introdução

Este capítulo visa apresentar os principais resultados alcançados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), resultados estes, frutos da “colaboração e do esforço coletivos” (MARTINS; PERNAMBUCO, 2011) empregados na realização das atividades desenvolvidas num período de seis anos, compreendidos entre fevereiro de 2009 e dezembro de 2014.

Na UFRN o PIBID vem sendo desenvolvido desde o ano de 2009, a partir do Edital de 2007, lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, contemplando os cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Física, Matemática, Língua Portuguesa (em 2 campi – Natal e Currais novos) e Música, Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, História (em 2 campi – Natal e Caicó) e Pedagogia. Dois anos depois, houve mais uma expansão e novos cursos passaram a integrar o programa: na cidade de Natal foram agregados Teatro, Educação Física e Língua Inglesa; e, em Caicó, os cursos de História, Matemática, Geografia e Pedagogia. Em 2013,

ocorreu uma grande expansão que duplicou o programa em quantidade de bolsistas e, ainda, arrematou os cursos de Dança, Artes Visuais e Espanhol, em Natal; ocorrendo também algo até então não experienciado, ou seja, a participação de dois projetos interdisciplinares, além de cursos ofertados na modalidade a distância – EaD¹.

A expansão contínua e gradual do programa na UFRN demonstra que ele tem impactado positivamente tanto a própria universidade – ensejando uma valorização da formação nos cursos de licenciatura – como a escola básica, trazendo contribuições para que os educandos e professores da rede pública experimentem novas formas de pensar e dinamizar o ensino, elevando a qualidade da educação em todos os níveis. Nessa direção, apresentamos o contexto em que se insere o PIBID/UFRN e os impactos do programa no âmbito educacional do Rio Grande do Norte.

57

PIBID/UFRN – o contexto educacional da região

A busca por uma educação de qualidade tem como mola propulsora políticas públicas de valorização das escolas e universidades, bem como da carreira docente. Nesse contexto, a região Nordeste, e mais especificamente o Rio Grande do Norte, tem empreendido grandes esforços para reverter os índices referentes à educação, os quais demonstram um baixo

¹ O projeto interdisciplinar em Natal foi elaborado nos cursos de Física, Química e Biologia. O projeto interdisciplinar na Modalidade EaD foi elaborado nos cursos de Física, Biologia e Matemática; em seguida, os cursos de Pedagogia e Letras na modalidade EaD também integraram o programa, a partir do Edital 061 de 2013.

desempenho em relação ao país, se for considerado como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Ao longo desses seis anos de existência, o PIBID/UFRN tem buscado realizar diversas ações em consonância com as demandas indicadas pela CAPES, assim como com aquelas postas pela realidade social, econômica e educacional do Rio Grande do Norte. Nessa perspectiva, já existe o entendimento de que o PIBID é um programa ímpar no fortalecimento das licenciaturas com rebatimentos na educação básica. Esse entendimento nos leva a construir, enquanto formadores, uma identidade de professor-pesquisador comprometido com a qualidade do ensino e com a melhoria da educação na sua totalidade.

Portanto, é patente que ao realizar as ações no âmbito do PIBID as escolas envolvidas percebem seus impactos e reclamam mais conhecimento e participação nessas ações. No contexto do ensino superior, o PIBID revoluciona, posto que atende um público historicamente alijado do processo de concorrência a bolsas e, conseqüentemente, oportuniza aos licenciandos obter uma formação mais qualificada e sólida na área da docência. Desse modo, expomos uma parte do que vem sendo realizado na formação de alunos e professores das escolas, supervisores, licenciandos e coordenadores de área visando alcançar uma formação de qualidade tanto no nível básico quanto no superior.

Posto em números, percebe-se a magnitude que o PIBID/UFRN alcançou nos últimos anos contando atualmente com: 26 subprojetos das mais diversas áreas de conhecimento; 47 coordenadores de área; 109 supervisores vinculados a 64 escolas das redes estadual e municipal; 807 licenciandos e ainda 1 coordenador institucional e 4 coordenadoras de gestão de processos educacionais, além dos colaboradores e voluntários, conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Quantidade de bolsistas do PIBID/UFRN (2009-2014).

Número de bolsistas				
Ano	Alunos	Supervisores	Coordenadores	Total
2009	80	8	8	96
2010	204	22	14	240
2011	282	30	14	326
2012	420	46	23	489
2013	420	46	23	489
2014	807	109	47	963

Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

59

Toda essa equipe tem se envolvido na realização e na promoção de atividades tanto nas escolas quanto na universidade, além de outros espaços, de caráter (inter)disciplinar abrangendo a realização de minicursos; oficinas; exposições; apresentações culturais, científicas e acadêmicas; saraus; intervenções pedagógicas intra e extra sala de aula; aulas de campo; gincanas; palestras; produção de material didático; produção de jogos e brinquedos pedagógicos; participação e apresentação de trabalhos em eventos; publicação de livros; atendimento de e interação com alunos via fórum, chat, blog e redes sociais; elaboração de planos de aula, sequências didáticas, apostilas e cartilhas; atuação em laboratórios; participação em reuniões de planejamento e reuniões pedagógicas nas escolas; realização de eventos envolvendo os subprojetos e, no âmbito da coordenação institucional, a promoção e a participação em eventos como a Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura – CIENTEC; Encontro Integrativo do PIBID/UFRN; seminários e encontros

de coordenadores; encontro de supervisores para formação continuada, entre outros. Tantas ações provocam uma revolução inegável, tornando-se, pelos impactos que proporciona, impossível não as explicitar de forma quantitativa.

A seguir, apresentamos a Tabela 2 que demonstra a inserção do PIBID, ao longo dos anos, nas escolas de educação básica.

Tabela 2 – Quantidade de escolas participantes do PIBID/UFRN (2009-2014).

Número de escolas						
Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Número de escolas	8	14	23	30	38	64

Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

60

De acordo com dados do Ministério da Educação – MEC, nas últimas avaliações, o RN tem apresentado certo crescimento no IDEB. Na primeira etapa, o ensino fundamental foi de 3,2 em 2007 para 3,8 em 2011; na segunda etapa desse nível, o crescimento foi mais tímido passando de 2,8 em 2007 para 3,0 em 2011. Com relação ao ensino médio, em 2007 o índice era de 2,9 – passando para 3,1 em 2011. Entretanto, considerando os índices alcançados pelo país, o RN ficou abaixo em todos os níveis, em todos os anos observados. A média brasileira que em 2007 era de 4,0 – em 2011 passou para 4,7 nos anos iniciais do ensino fundamental; nos anos finais foi de 3,5 para 3,9 e, no ensino médio saiu de 3,2 para 3,4.

Além da defasagem de aprendizagem verificada no contexto escolar, insere-se na problemática da qualidade da educação, de modo geral, e do RN em particular, a desvalorização da carreira docente tanto no que diz respeito ao *status* financeiro quanto ao *status* social. Assim, as licenciaturas

abrigam, em sua maioria, discentes de classes menos favorecida, que necessitam de incentivos, inclusive financeiros para permanecer nesses cursos. Ademais, os cursos são, eminentemente teóricos, tornando lacunar a consolidação dos conhecimentos didático-pedagógicos.

A UFRN, nesse cenário, tem buscado, por meio do PIBID e de outros programas voltados para a educação básica, contribuir de forma efetiva para a melhoria da deste nível de ensino, tentando superar a desvalorização da carreira docente. Para isso, assim como para o PIBID, a gestão dessa instituição busca ser ativa e parceira das agências de fomento no investimento em projetos e programas de ensino, como o Programa de Monitoria; PRODOCENCIA; CONTINUUM; Programa de Tutoria; Pós-graduação Lato Sensu para professores da rede pública, entre outros. Em conjunto com o PIBID, essas são as principais iniciativas com vistas à melhoria da qualidade da educação no RN, uma vez que reverbera na formação inicial e continuada de professores, articulando universidade e escola na perspectiva de valorização da docência e da promoção de experiências significativas para os envolvidos.

61

Ações e estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas

Os subprojetos do PIBID/UFRN estão inseridos em diversas escolas da rede pública do Rio Grande do Norte, localizadas em Natal, capital do estado, e em alguns municípios do interior. Portanto, abrange as mais variadas localidades. Nessa direção, uma preocupação central é a realização de um diagnóstico de

cunho etnográfico das comunidades escolares que se filiam ao PIBID/UFRN.

Todas as atividades de intervenção nas escolas são precedidas de estudos etnográficos que são, a partir de então, alimentados concomitantemente ao desenvolvimento das ações, servindo esse conhecimento para centrar as referidas ações nos saberes da comunidade escolar trabalhada. Tal diagnóstico contempla o mapeamento dos espaços escolares e de seu entorno, considerando tudo o que envolve a instituição escolar (infraestrutura, profissionais, discentes, séries, turnos, turmas, referenciais legais, projetos e programas existentes) e, ainda, o conhecimento dos saberes popular, cultural e visões de mundo que envolvem o cotidiano das escolas, dos educandos e das comunidades. Portanto, são adotadas abordagens de pesquisa-ação colaborativas, as quais contemplam intervenções de pesquisa, ensino e extensão, que propiciam aprendizagens para os sujeitos envolvidos: coordenação, supervisão, licenciandos, alunos da rede básica e comunidade escolar, a partir da vivência, da socialização e da reflexão das ações.

O foco da integração entre ensino e pesquisa visa reconhecer e utilizar a prática educativa como campo de pesquisa gerador de reflexão e construção de conhecimento. Apresentamos a seguir a Tabela 3 que evidencia a produção do PIBID na UFRN ao longo desses últimos anos.

Tabela 3 – Produções didático-pedagógicas do PIBID/UFRN (2009-2014).

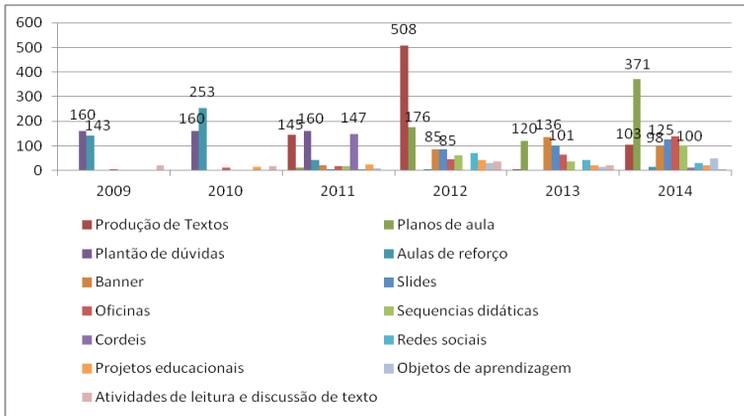
Produções Didático-Pedagógicas							
Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Produção	390	589	716	1424	743	1727	5589

Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

Na UFRN, são desenvolvidos projetos de ensino interdisciplinares envolvendo os diversos subprojetos, contemplando os temas transversais, as questões étnico-raciais e ambientais. As atividades ou intervenções realizadas no âmbito da escola, inclusive as intervenções em sala de aula, são precedidas de planejamento com a participação dos coordenadores, supervisores e licenciandos dos subprojetos, bem como dos professores das turmas contempladas pelo PIBID.

Quanto ao planejamento, este tem como sustentação básica: os estudos etnográficos constantes; os referenciais legais, gerais e específicos de cada área (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Referencial curricular nacional para a educação infantil – RCNEI); os projetos pedagógicos das escolas; os programas das disciplinas; os conhecimentos conceituais e epistêmicos das áreas; e os conhecimentos didático-pedagógicos e profissionais dos educadores envolvidos. O Gráfico 1 apresenta as principais produções didático-pedagógicas desenvolvidas no programa.

Gráfico 1 – Produções didático-pedagógicas do PIBID/UFRN (2009-2014).

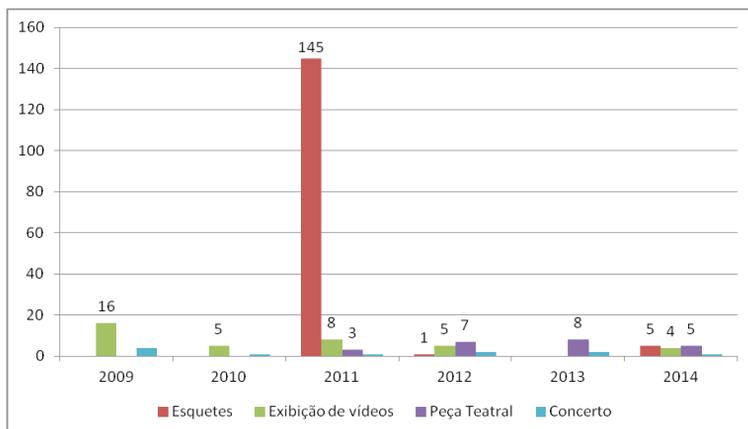


Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

64

Além das intervenções em sala de aula, os subprojetos contemplam aulas de campo, visitas a museus; cinemas; teatros; feiras; mostras culturais, científicas e desportivas que ampliam o conhecimento dos alunos da rede básica e também dos bolsistas envolvidos nas atividades. Incentivam-se ainda a criação de atividades artístico-culturais. O Gráfico 2 mostra o quantitativo de ações dessa natureza realizadas pelo PIBID nos últimos anos.

Gráfico 2 – Atividades artístico-culturais do PIBID/UFRN (2009-2014).

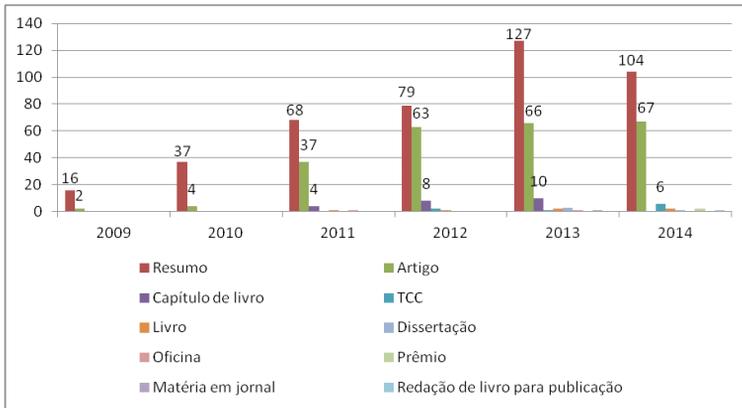


Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

65

No decorrer do projeto, também são realizadas atividades coletivas para análise do processo de ensino e aprendizagem a partir das diretrizes e dos currículos educacionais que pautam a educação básica, tendo como foco a socialização e o redimensionamento das atividades, buscando conhecer, disseminar e preservar as experiências exitosas, preencher lacunas verificadas e rever o que for considerado inócua. Os subprojetos contemplam, ainda, atividades de participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, com o intuito de envolver os licenciandos nas diversas dimensões que permeiam a docência, inclusive contribuindo para a criação e a reformulação dos projetos pedagógicos das escolas em que estão inseridos. Essas ações resultam em produções de cunho bibliográfico, apresentadas, quantitativamente, no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Produções bibliográficas do PIBID/UFRN (2009-2014).



Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

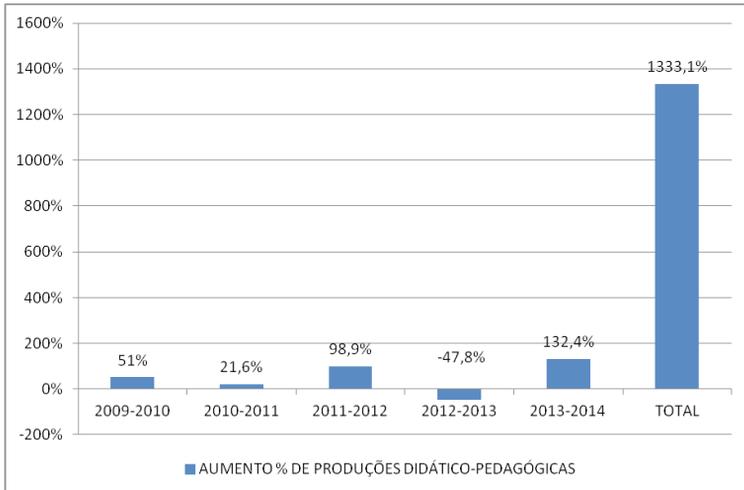
66

O crescimento intelectual dos “pibidianos” é objeto de preocupação constante. Nesse sentido, cada subprojeto realiza, ao longo dos anos, estudos de textos teóricos voltados para a formação intelectual na sua área de conhecimento, bem como para os paradigmas educacionais que pautam o processo de ensino e aprendizagem e da literatura em geral, visando dar conta de uma formação mais ampla, interdisciplinar e holística.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas aliadas aos estudos teóricos contribuem para dirimir a histórica dicotomia entre teoria e prática. Para tanto, buscamos desenvolver, permanentemente, novas estratégias de ensino e de aprendizagem, fazendo uso de variadas metodologias e das novas tecnologias educacionais a partir de diversos recursos didáticos e instrumentos avaliativos. As ações são elaboradas de acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa e visam auxiliar os professores das escolas e os licenciandos a usarem ferramentas didáticas inovadoras que facilitem o ensino e a aprendizagem, numa tentativa de superar as dificuldades

demonstradas pelos educandos nas áreas de atuação do PIBID. O Gráfico 4, mostra o aumento percentual das produções didáticas ao longo dos anos.

Gráfico 4 – Produções didático-pedagógicas do PIBID/UFRN (2009-2014).



Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

Nessa perspectiva, são elaborados materiais didáticos, tais como: apostilas; sequências didáticas; jogos; manuais; acervo de filmes, de livros paradidáticos e de literatura; cartazes pedagógicos; vídeos didáticos; mapas conceituais; ensino por investigação; paródias; situação-problema; roteiros de peças teatrais; partituras; glossários, entre outros. Com vistas à inserção da comunidade no âmbito escolar e ao desenvolvimento da interação dos pibidianos com esse público, são realizados seminários para a comunidade escolar a partir de suas demandas, levantadas no diagnóstico.

Na UFRN, o PIBID tem como um de seus pilares incentivar a produção acadêmica dos licenciandos por meio da

participação em eventos e da publicação de trabalhos sobre o PIBID em conjunto com os professores das escolas, os supervisores e os coordenadores. Para verificar e fomentar os estudos teóricos nas áreas de conhecimento, são realizados minicursos e oficinas pelos próprios pibidianos endógenos e exógenos aos seus subprojetos, explicitando conteúdos e referenciais teóricos referentes a sua área de atuação, articulados com a realidade da escola. Portanto, buscamos inaugurar novos espaços e assegurar os já existentes para a troca de experiências entre coordenadores, professores supervisores, professores das escolas, licenciandos, gestores escolares e acadêmicos. Por fim, propomos estratégias de acompanhamento e avaliação das ações do programa, no âmbito de cada subprojeto, a partir da aplicação de questionários; criação de espaços e momentos de reflexão; e compilação de relatos da prática explicitados por alunos, professores, gestão da escola, supervisores, licenciandos e coordenadores de área.

68

Ademais, estratégias para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa também são adotadas, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando. O domínio da língua vernácula, considerando seu emprego nas mais diversas situações em que se apresentam na interação humana é condição *sine qua non* para garantir a compreensão e a leitura do mundo em que vivemos, bem como se configura como elemento distintivo na resolução competente de situações postas em uma sociedade da informação e comunicação. Nessa perspectiva, propomos que os pibidianos, no decorrer da vigência desse projeto, participem constantemente de eventos, estudos e momentos de orientação visando à competência para o uso da língua portuguesa em seus

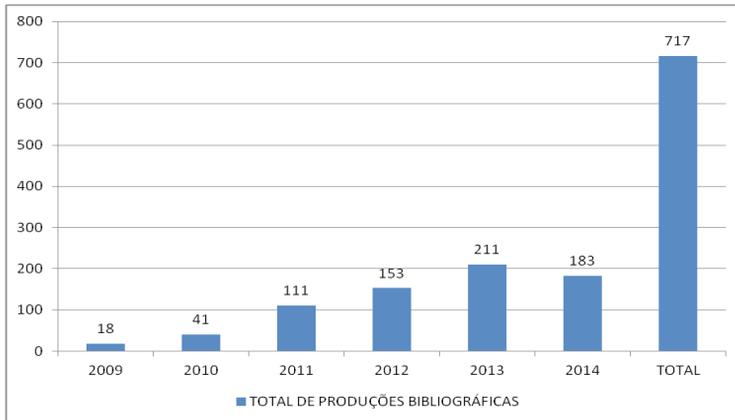
diferentes contextos de interação. Portanto, fazem parte do rol de atividades dos bolsistas:

- a) realização recorrente de leitura de publicações relativas à formação docente e a própria área de conhecimento visando utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita em diversas situações comunicativas, sobretudo em contextos de docência;
- b) participação em eventos científicos e culturais a fim de exercitar a prática de apresentação oral e divulgar o trabalho desenvolvido nas ações do subprojeto;
- c) publicação em anais de eventos científicos de resumos e artigos decorrentes de suas experiências na formação para a docência;
- d) elaboração e apresentação de trabalhos em eventos promovidos pela coordenação dos subprojetos e pela coordenação institucional;
- e) produção de registros de bordo, relatórios e demais anotações no intuito de documentar sua trajetória inicial na docência, bem como de aprimorar a sua proficiência na escrita;
- f) elaboração de artigos científicos;
- g) correção dos manuscritos entre os próprios bolsistas;
- h) escritura da ata das reuniões mensais;

- i) elaboração de planejamentos e propostas de sequências de ensino;
- j) produção de portfólios;
- k) a partir dos registros escritos, apresentação, discussão e avaliação coletiva das ações;
- l) organização e participação em seminários, minicursos e oficinas sobre a docência intra e inter subprojetos;
- m) intercâmbios para troca de experiências com outros *campi* e outras IES do Rio Grande do Norte e do Brasil.

Diante das atividades propostas, os bolsistas participantes do PIBID/UFRN agregam a sua formação um diferencial. Com isso, está garantida a expressão competente em sua língua materna nas mais diversas situações propiciadas pela interação humana. Isso está justificado com o resultado alcançado com as produções bibliográficas dos bolsistas, apresentadas a seguir.

Gráfico 5 – Produções Bibliográficas do PIBID/UFRN (2009-2014).



Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

71

O acompanhamento e a avaliação dos bolsistas supervisores ocorrem continuamente por meio de encontros semanais e de consulta e registro de depoimentos da gestão e dos professores das escolas alvos das intervenções do PIBID, assim como por meio dos relatos e registros dos bolsistas licenciandos. São critérios de avaliação dos supervisores: desenvoltura na apresentação oral e escrita das atividades realizadas no âmbito do PIBID; condução dos grupos de licenciandos; intermediação entre escola e universidade; publicação dos resultados alcançados por meio de trabalhos em eventos externos e periódicos científicos; organização e participação em eventos realizados nas escolas e na universidade; domínio dos conteúdos de área e didático-pedagógicos; inteligência emocional, intra e inter pessoal; assiduidade, pontualidade; engajamento e compromisso com as atividades do programa, além da elaboração e da entrega dos relatórios parciais e finais das atividades no período solicitado.

Para acompanhar e avaliar os licenciandos, cada coordenador de área registra o desempenho destes em conjunto com o supervisor. Os critérios de avaliação são: desenvoltura na condução das atividades de intervenção na escola; participação efetiva nas reuniões de planejamento e na avaliação das ações de seu subprojeto na escola e na universidade; participação nos eventos institucionais; apresentação de leitura e discussão dos materiais de estudo fornecidos pelos professores supervisores e coordenadores; organização e participação em eventos realizados nas escolas e na universidade; domínio dos conteúdos de área e didático-pedagógicos; inteligência emocional intra e inter pessoal; assiduidade, pontualidade; engajamento e compromisso com as atividades do programa; registro e socialização das atividades desenvolvidas; publicação dos resultados alcançados por meio de trabalhos em eventos externos e periódicos científicos; apresentação dos resultados parciais e finais de seu trabalho; elaboração e entrega de relatórios do desenvolvimento das atividades sempre que solicitado.

Para o registro e o acompanhamento dos bolsistas egressos, a UFRN disponibiliza em seu sistema acadêmico virtual um formulário para preenchimento dos egressos dos últimos anos. No âmbito do PIBID, ainda é necessário adaptar esse formulário para os egressos do programa visando dar conta de questões acerca da situação acadêmica e profissional desse público após experiência vivenciada nas escolas de educação básica. Objetivamos que o formulário seja composto por questões para identificação do sujeito e de seu percurso acadêmico e profissional.

Atualmente, para garantir o acompanhamento dos egressos, no ato de adesão ao programa, momento em que os bolsistas precisam assinar o termo de compromisso, é acrescentado um item que diz respeito a sua disponibilidade em, por um período

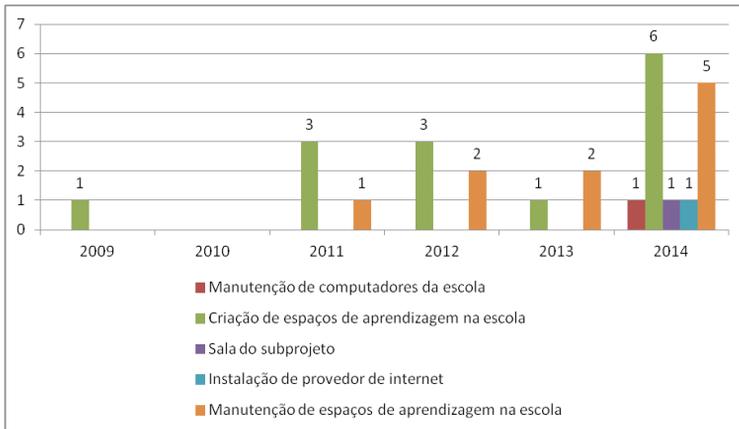
de pelo menos quatro anos após a sua saída do PIBID, preencher o referido formulário. No ato de desligamento, cada bolsista assina um termo de responsabilidade reafirmando seu compromisso em manter atualizadas suas informações acadêmicas e profissionais pelo período referenciado. Com isso, a coordenação institucional mantém, permanentemente, a atualização dos dados cadastrais dos egressos e o formulário é enviado para os egressos ao final de cada ano. Desse modo, pretende-se acompanhar o percurso trilhado pelos ex-bolsistas do PIBID/UFRN. Também faz parte de nossas ações a promoção de eventos que estimulam a participação de ex-bolsistas com vistas à socialização de suas experiências na atualidade e de como o PIBID influencia/influenciou no seu percurso formativo. Assim, com esses eventos, é possível manter um vínculo com os egressos que permita a troca de experiências, levando os bolsistas em atuação a se espelharem nos exemplos exitosos.

73

Desse modo, já são realizados eventos organizados pelos subprojetos para compartilhar aquilo que é realizado na formação dos alunos e professores das escolas, supervisores, licenciandos e coordenadores de área. Com vistas à socialização das ações do PIBID/UFRN, são realizados, ainda, durante cada ano de execução do projeto, eventos no âmbito de cada subprojeto. Essas ações ocorrem na própria universidade e nas escolas. Os referidos eventos, quando ocorrerem nas escolas, têm o intuito de socializar com a comunidade escolar e seu entorno as ações realizadas, apresentando resultados, produtos e impactos alcançados a partir das intervenções. Nas escolas, configuram-se como eventos de socialização das ações: feiras, exposições, mostras, encontros, seminários, simpósios, fóruns, jornadas ou qualquer outro momento que possibilite a troca e o relato das experiências vivenciadas.

Desse modo, as atividades do PIBID têm se refletido em uma valorização da educação básica, o que representa uma das metas do programa. Assim, é sintomática a valorização do PIBID no cotidiano das escolas da rede pública. Se, por um lado, a formação inicial dos futuros professores tem se fortalecido a partir das experiências e das ações realizadas no âmbito do PIBID, as atividades desenvolvidas nas escolas têm contribuído para a formação continuada dos supervisores e para a melhoria da qualidade do ensino realizado nesses espaços. Ao longo da implementação dos projetos, as equipes se empenharam para realizar ações de naturezas diversas. Ainda nessa direção, o programa contribui para a melhoria da infraestrutura das escolas, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 – Investimento em infraestrutura das escolas participantes do PIBID/UFRN (2009-2014).



Fonte: Relatório anual PIBID/UFRN.

A UFRN participou do PIBID nos editais de 2007, 2009 e 2011, bem como de sua ampliação em 2012. Essa participação proporcionou a consolidação de uma equipe coesa de trabalho.

Como resultado desse trabalho, houve impactos relevantes para a melhoria do rendimento escolar, refletida em diminuições de taxas de evasão e de reprovação.

Considerando todo esse esforço e investimento, identificamos a formação mais qualificada em função do estreitamento da relação teoria/prática e universidade/escolas. Essas ações têm gerado: produção de conhecimentos por meio da pesquisa-ação; integração entre ensino e pesquisa; aumento do interesse por programas de pós-graduação por parte dos professores das escolas; busca por cursos de formação continuada; aprovação de ex-bolsistas de iniciação à docência em concursos públicos; melhoria da qualidade das ações dos supervisores; valorização dos cursos de licenciatura; articulação entre graduação e pós-graduação; instalação de grupos de estudo e clubes de leitura; aumento da motivação e diminuição do índice de faltas e atrasos nas escolas; melhoria do rendimento escolar; aumento do interesse dos estudantes pelas disciplinas nas áreas de atuação do PIBID; melhoria da qualidade das aulas; valorização, interna à escola, dos supervisores e das disciplinas por eles ministradas; e aprovação de estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Portanto, quantitativa e qualitativamente, o PIBID tem se consubstanciado em uma política efetiva e necessária à continuidade da melhoria da formação em todos os níveis educacionais.

Considerações finais

As ações realizadas nas diversas áreas evidenciam o esforço efetuado na busca da melhoria da qualidade da educação básica, assim como na direção de uma maior articulação

entre a educação básica e o ensino superior. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é favorecida pelas atividades e experiências realizadas no desenvolvimento desse programa. Com isso, o PIBID/UFRN conquistou um espaço inequívoco no conjunto de licenciaturas da UFRN participantes da proposta, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores e da escola pública, assim como para uma maior articulação entre a educação básica e o ensino superior.

Diante do exposto, reafirmamos a relevância do PIBID, uma vez que além de resgatar uma dívida histórica com a formação de professores, ainda propicia uma revolução na educação básica contemplando, assim, todos os níveis educacionais, impactando e qualificando a educação brasileira de modo geral.

Referências

- COSTA, Ivaneide Alves Soares da. **Formação de Professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2014. v. 4.
- MARTINS, André Ferrer P.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A. (Org.). **Formação de Professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2011. v. 1.
- MARTINS, André Ferrer P.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A. (Org.). **Formação de Professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2011. v. 2.
- MARTINS, André Ferrer P.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A. (Org.). **Formação de Professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2012. v. 3.
- MARTINS, André Ferrer P.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A. (Org.). **Formação de Professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/UFRN. Natal: EDUFRN, 2013. v. 4.
- MELO, Elda Silva do Nascimento. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas/SP. **Anais...**, Campinas/SP, 2012.

Licenciaturas interdisciplinares: desafios e perspectivas na formação de professores

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito

Introdução

Escrever sobre as perspectivas e os desafios a serem enfrentados pelas licenciaturas interdisciplinares não é uma tarefa fácil! Ao contrário, nos coloca, logo de saída, em caminhos poucos conhecidos, sem modelos estabelecidos e sem diretrizes institucionalizadas. Como diz o célebre poeta espanhol António Machado (1875-1939), são “pegadas o caminho e nada mais”. Mas, se “o caminho se faz ao andar” (MACHADO, 1984, p. 154), que iniciemos os primeiros passos!

Parto do entendimento de que as licenciaturas interdisciplinares inscrevem-se num campo complexo, multifacetado e polifônico, marcado por uma multiplicidade de significados decorrentes tanto das temáticas que envolvem as licenciaturas como por aquelas relativas à noção de interdisciplinaridade. Por efeito, coloca em conexão e interconexão dois temas caros para o campo da educação: formação de professores e currículo.

Neste texto, opto pelo conceito de currículo formulado por Macedo (2013, p. 437), quando o enuncia como “uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente”. Partindo desta compreensão, construo como campo de pesquisa, o conjunto

de textos e documentos constitutivos das políticas curriculares voltadas para a formação de professores e de professoras, no período compreendido entre a década de 1930 até os dias de hoje. Objetivo, neste exercício, descobrir os motivos pelos quais estamos elegendo a interdisciplinaridade como estrutura curricular para formar professores e professoras para a educação básica. Pergunto: Para quê? Quais sentidos? E mais: que lições podem ser extraídas da trajetória percorrida pelos cursos de formação de professores que contribuam para o enfrentamento dos desafios colocados para as (novas) propostas de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares na perspectiva da qualificação da educação básica?

Para tanto, divido este trabalho em três seções: na primeira, examino as políticas curriculares e suas implicações para a formação de professores e para a educação básica, iniciadas com o movimento da Escola Nova até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394-96). Na segunda seção, busco compreender e identificar as condições de emergência das licenciaturas interdisciplinares perspectivas pelo desafio de qualificar, simultaneamente, a formação de professores(as) e a educação básica. Por fim, teço algumas considerações que, longe de concluir, servem para potencializar o necessário debate acadêmico.

79

Formação de professores(as): lições pioneiras

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas

a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO et al., 2006, p. 200).

O fragmento anterior, extraído do célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, dirigido ao povo e ao governo, dá visibilidade nacional ao frágil panorama da educação brasileira, reivindicando a democratização da educação pela instauração do ensino laico, gratuito e para todos.

80 Ao defenderem uma organização científica da escola, atribuíram a formação de professores, preferencialmente, em nível superior, como condição da promoção da modernização da sociedade brasileira. Por coincidência ou não, na mesma data em que o Manifesto tornou-se público (19 de março de 1932), Anísio Teixeira, um dos seus mais influentes signatários, ocupava o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública e, por meio do Decreto nº 3.810, reorganizava o ensino normal, fazendo sua transposição para o ensino superior. Criava, no mesmo dispositivo legal, o Instituto de Educação na Universidade do Distrito Federal (UDF), marcando em nossa história, a primeira experiência em formar professores do ensino primário, em nível superior.

Importa sublinhar que, em seu projeto original, o Instituto de Educação, do Distrito Federal, dirigido por Lourenço Filho, sob a administração de Anísio Teixeira, na Instrução Pública/ Departamento de Educação do Distrito Federal (1931-1935), nasce sob o auspício de uma nova ordem pedagógica para os cursos de

formação de professores. Tratava-se de um investimento nas práticas docentes baseado no

[...] exercício disciplinado do olhar. Saber observar, analisar em profundidade situações vividas, experiências e textos [...] suportes de uma prática laboratorial que transformava o aluno em pesquisador e em objeto de pesquisa, e o ensino em técnica e permanente crítica (VIDAL, 1996, p. 239).

A preocupação em promover uma formação de professores articulada aos saberes e práticas constitutivas dos cotidianos escolares encontra-se presente no discurso proferido por Lourenço Filho, por ocasião da inauguração, em 1932, do Instituto de Educação:

81

Necessitamos do maior cuidado em que o plano de estudos da Escola de Professores seja um plano real que atenda imediatamente às necessidades mais prementes de nossa organização escolar, em tudo quanto diga respeito à formação técnica e social dos mestres. Assim, pois, tais cursos, trazendo à escola, professores que manejam a realidade das escolas dos nossos morros e praias, estarão sempre a ‘revitalizar’ o endereço que devem ter os nossos estudos (LOURENÇO FILHO, pi 32.04.05, apud VIDAL, 1996, p. 240).

Na esteira das pesquisas realizadas por Vidal (1996), pode-se compreender que o Instituto de Educação, idealizado por Anísio Teixeira, reunia, em um único espaço formativo, todo o sistema de educação existente à época: três anos de jardim, cinco de primário, cinco de secundário, um de complementar

e, mais a formação docente prevista para os dois anos de magistério. Isto permitia

[...] não só a observação continuada da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para a educação escolar, e a experimentação, com rigoroso controle dos resultados, dos processos didáticos modernos, como também o arquivo de dados objetivos para o estudo do escolar brasileiro [...]
(TEIXEIRA, 1935, p. 166).

82

Com o golpe de 1937 e o fechamento do Congresso até 1945, as instituições de ensino superior sofreram fortes representações e, por consequência, as propostas de formação de professores que vinham sendo desenvolvidas pela Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e pela Universidade de São Paulo, foram desmontadas logo após a implantação do Estado Novo. Na esteira destes acontecimentos, o Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, institui as bases de formação de professores no Brasil a partir do formato curricular que ficou conhecido como “Esquema 3+1”, em que a lógica de organização era a de 3 anos para os cursos de bacharelados, mais um ano para o curso de Didática, como condição de obtenção da licenciatura.

O referido dispositivo legal estrutura a Faculdade Nacional de Filosofia em 4 seções, assim definidas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia – e uma seção especial de Didática. Categorizando os cursos em “ordinários” e “extraordinários”, cada uma das seções previstas para a Faculdade Nacional de Filosofia, agrupavam cursos ordinários a serem desenvolvidos, com exceção da Pedagogia, que previa um único curso correspondente ao próprio nome da seção. A pedagogia obedecia a

mesma racionalidade que os demais bacharelados, seguindo inclusive o esquema 3+1.

Sua matriz curricular possuía uma seriação de 15 disciplinas, distribuídas nos 3 anos previstos pelo curso. Destas, 4 disciplinas: Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação eram coincidentes com as 6 disciplinas previstas para o Curso de Didática, o que significa dizer que o Bacharelado em Pedagogia precisava cursar apenas 2 disciplinas do Curso de Didática (didática geral e especial) para a obtenção do licenciamento. “Formava-se, assim, o *professor no bacharel*” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87, grifo nosso).

83 Este formato, que regeu as licenciaturas até a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), foi deveras criticado pela literatura da área, pela evidente fragmentação e desarticulação entre os cursos de formação e seus currículos hierarquizados e desconectados da realidade educacional em que o professor iria atuar, colocando-se como “[...] mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério” (SCHEIBE, 1983, p. 32).

Por sua vez, depois de transitar no Congresso Nacional, por quase 16 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024/1961) é promulgada. No entanto, esta é totalmente ultrapassada, e com as marcas das disputas políticas travadas no Congresso Nacional entre os liberais privatistas e os desenvolvimentistas, prevalecendo no texto legal, os interesses da igreja católica e do setor privado.

Este dispositivo mantém basicamente a legislação anterior no que concerne à organização e à estruturação dos cursos de formação de professores. Conforme consta no Artigo 59:

A formação de professores para o ensino médio será feita em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961, documento online sem paginação).

Um ano após, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 292 de 1962, eliminou, pelo menos, no texto do Parecer, o “esquema 3+1” e determinou que os cursos de bacharelado e de licenciatura tivessem o mesmo período de duração. Extinguiu, também, o Curso de Didática. No entanto, embora o Parecer determinasse que os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos fossem trabalhados em concomitância, sugerindo uma possível articulação entre estes campos, esta orientação, conforme aponta Durli (2007, p. 89)

[...] não chegou a se concretizar, permanecendo o oferecimento dos cursos fortemente vinculados a uma organização curricular consoante ao esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação, e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal.

Avançando na agenda deste texto, a Lei n. 5.540/68, que trata da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), não apresentou grandes avanços. No que diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores, este dispositivo não trouxe estratégias pedagógico-curriculares que potencializassem mudanças na

forma como os conhecimentos eram organizados e distribuídos. A desarticulação entre as disciplinas da formação específica e as da formação didático-pedagógica permaneceu e consolidou a hierarquização dos saberes das áreas específicas sobre os pedagógicos, mantendo-se, conforme observou Candau (1987, p. 32), “[...] o caráter eminentemente teórico dos cursos de formação de professores, apesar da Reforma”.

Na sequência, a Lei n. 5.692, de agosto de 1971, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial e não faz qualquer menção à educação superior que continuou regida pela Reforma universitária de 1968. Em termos de redimensionamentos curriculares para o 1º e 2º graus, a Lei determinou que o currículo fosse constituído por um núcleo comum obrigatório em nível nacional e por uma parte diversificada. Atribuiu também ao Conselho Federal de Educação (CFE) a incumbência de fixar, para cada grau de ensino, as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude (Cf. Lei n. 5692/71, art. 4º). Já a parte diversificada, sob o controle e supervisão dos Conselhos Estaduais de Educação, ficaria, a critério das escolas, a escolha de quais disciplinas, no rol de disciplinas selecionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, seriam incorporadas nesta dimensão curricular. Sendo que, educação moral e cívica, educação física, educação artística, programas de saúde e ensino religioso, este obrigatório a oferta nas escolas, mas facultativo para os estudantes, deveriam, em caráter obrigatório, compor os currículos escolares.

A organização dos conhecimentos escolares e das práticas pedagógicas proposta pela LDB/71 foi analisada de forma mais minuciosa pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer n. 853/71, aprovado em novembro do mesmo ano, e aponta para

uma compreensão de currículo que apresenta matrizes diferenciadas em relação às propostas em curso, até então. Em seu Art. 5, lê-se: “As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento” (BRASIL, 1971b, documento online sem paginação).

No entanto, embora as disposições legais sugerissem uma certa flexibilidade, abertas pela parte diversificada, e pela possibilidade de integração disciplinar, na medida em que as

matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo (CEF\Resolução nº 8, dez. 1971).

86

Nessa perspectiva, em termos curriculares, ao manter as secretarias de educação como mecanismos de controle, supervisão e avaliação das práticas escolares e de seus sujeitos, as contribuições da Lei para a educação básica favoreceram tão somente a determinação que ampliou a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, no chamado ensino de 1º grau, integrando primário e ginásial. Por outro lado, destruiu o caráter propedêutico do ensino de 2º grau, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas (Cf. GERMANO, 1994, p. 190).

Licenciaturas Interdisciplinares: lições contemporâneas

As discussões que envolvem as práticas pedagógicas e suas potencialidades para o sucesso do ensino e das aprendizagens escolares são antigas e recorrentes no campo da educação brasileira. A tônica no *como* fazer em detrimento do *por que* fazer e para *quem* fazer, contribuem para o aprofundamento das históricas divisões entre teoria e prática, saberes e fazeres, formação específica e formação pedagógica, presentes na racionalidade das políticas curriculares que orientam os conhecimentos e as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

O *modus operandi* como os currículos são estruturados vem impondo uma lógica na qual primeiro se divide e depois busca-se estratégias didático-pedagógicas de integração. Legado positivista, cuja a ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes, e que insiste em se manter no campo da educação apesar das severas críticas que permeiam a literatura educacional por mais de 50 anos.

O reconhecimento paulatino de que “o todo não é a soma das partes” (POMBO, 2005, p. 6) vem ocupando a agenda de estudiosos e planejadores políticos, na busca por estratégias educacionais que permitam um duplo movimento: manter as contribuições das disciplinas e suas especializações e provocar conexões e interconexões entre elas como forma de compreender e responder a complexidade das relações sociais.

Na área educacional, estas questões contribuíram para dar centralidade ao currículo como lugar de análise, investigação e, provável, aplicação de métodos que potencializem formas mais adequadas de compreender o emaranhado de saberes corporificados nas práticas sociais.

Entre os diversos textos legais, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394-96), provavelmente, sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer n. 7/2010), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição às diretrizes anteriores por etapa e modalidade da educação básica, as que deem maior visibilidade ao campo do currículo, trazendo como um dos objetivos:

[...] sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010a, p. 7).

88

Nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o currículo é definido como

um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes (BRASIL, 2010a, p. 27).

Embora seja assegurada a autonomia das escolas sobre a gestão curricular, as DCNs estimulam construções curriculares que contemplem abordagens metodológicas que ultrapassem a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos nos currículos, sublinhando que:

Na organização e gestão do currículo, a abordagem, disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 2010a, p. 27-28).

89

O texto das DCNs aponta para uma concepção de “disciplina” que ultrapassa a sua compreensão mais usual, que a identifica como campos de saber trabalhados de forma autônoma e independente. Chama-nos a atenção para o fato de que, as escolhas de abordagens (disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) trazem consigo efeitos de poder que ultrapassam o “como” trabalhar os conhecimentos escolares nas salas de aulas (legado histórico da docência) para interferirem na organização dos rituais escolares e de seus sujeitos.

No que diz respeito à noção de interdisciplinaridade, disseminada em diferentes momentos do documento, as DCNs entendem que esta “pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra” (BRASIL, 2010a, p. 28), afirmando que, mantendo-se em substrato de matriz disciplinar, na “abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos”.

Já o conceito de transversalidade, nas DCNs, remete a

uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2010a, p. 29).

A diferença entre transversalidade e interdisciplinaridade encontra-se assim explicitada no texto:

[...] ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (BRASIL, 2013, p. 31).

Como orientação para uma gestão curricular que possibilite a concretização da interdisciplinaridade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) recorrem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98), nas quais a organização do currículo orienta-se pela divisão em áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências

Humanas e suas Tecnologias), potencializando a construção de diferentes arquiteturas curriculares.

A leitura destes documentos evidencia suas inegáveis contribuições para o campo educacional, em particular, para o aprofundamento da noção de interdisciplinaridade, especialmente se comparados, por exemplo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (PARECER CNE/CP 9/2001), em que a interdisciplinaridade é vista apenas como uma forma operacional de ultrapassar a fragmentação presente nos currículos de formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, decorrentes, segundo o texto formal, pela “força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 27).

No Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação realizado em Porto Alegre, em junho de 2004, Olga Pombo proferiu uma conferência intitulada “Interdisciplinaridade e integração dos saberes”, na qual argumenta que a interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade compõem uma família, mantidas pela disciplina enquanto raiz principal. Segundo o entendimento da autora, as delimitações entre estas noções “não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir” (POMBO, 2005, p. 4). Porém, compactuam entre si a “tentativa de romperem com o caráter estanque das disciplinas” (POMBO, 2005, p. 4).

Pombo (2005, p. 5) defende a ideia de que os movimentos de rupturas com as disciplinas acontecem em diferentes níveis,

em diferentes graus. O primeiro nível é o da “justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem”. Num segundo nível, “as disciplinas comunicam-se entre si, dialogam”, e

estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte” e, no terceiro nível, as disciplinas “ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas.

92 Entre a simples “justaposição” (que seria uma forma muito pequena de promoção da interdisciplinaridade) e a “fusão” (que descaracterizaria a interdisciplinaridade), Pombo (2005, p. 6) localiza a interdisciplinaridade como o “espaço *inter* médio, a posição *inter*calar. O sufixo *inter* estaria lá justamente para apontar essa situação”. Seguindo os argumentos desenvolvidos pela autora, a noção de interdisciplinaridade emerge como manifestação de uma transformação epistemológica em curso diretamente relacionada com os redimensionamentos sofridos pelo conceito de ciência.

Modificações estas que, dada a profundidade e extensão, dificultam o estabelecimento de fronteiras entre os diferentes campos de conhecimento (arte, economia, humanidades e outros) e a ciência. Surgem, então, em decorrência desta situação, novos campos de saber, “novas disciplinas”, que já trazem em sua emergência, a interdisciplinaridade. Duas consequências importantes são apontadas: “o alargamento do conceito de ciência e a necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências, nomeadamente, a universidade” (POMBO, 2005, p. 11).

Aqui, “puxando a brasa para a minha sardinha”, posso dizer (de forma aliviada) que integro o quadro de professores de uma universidade que, na recusa ao modelo napoleônico, nasce

alicerçada na solidariedade e no compartilhamento de conhecimentos, habilidades, desejos, impasses e utopias que, em suma, constituem a riqueza imaterial e material que chamamos de saberes ou espírito de uma época (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 6).

Seus princípios político-institucionais evidenciam sua contemporaneidade e responsabilidade social:

93

Eficiência acadêmica, com uso otimizado de recursos públicos; compromisso inegociável com a sustentabilidade; ampliação do acesso à educação como forma de desenvolvimento social da região; flexibilidade e criatividade pedagógica, com diversidade metodológica e de áreas de formação; interface sistêmica com a Educação Básica; articulação interinstitucional na oferta de educação superior pública na região e promoção da mobilidade nacional e internacional de sua comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 6).

É bem verdade que fazer parte de uma universidade de vanguarda potencializa diálogos interdisciplinares, favorece a criatividade, a invenção, a inovação, mas não ameniza (nem poderia) as vertigens contemporâneas produzidas por um tempo que nos leva à

experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do orgulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar (GALLO, 2007, p. 43).

E, se as marcas do nosso tempo nos tiram o sossego, as marcas deixadas pela história da educação em nossa sociedade são, no mínimo, perturbadoras. No que se refere à formação de professores, podemos dizer que, pouco avançamos desde as denúncias publicadas pelos pioneiros da educação nova e repetidas, muitas vezes, por Anísio Teixeira, no percurso da história: “o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira” (TEIXEIRA, 1996, p. 278). Faz-se necessária uma “reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério” como possibilidade de correção e reconstrução de um novo modelo” (TEIXEIRA, 1996, p. 283).

De lá para cá, embora tenhamos avançado em muitas dimensões da educação brasileira, a centralidade do problema, apontada por Anísio Teixeira, se mantém e adquire contornos cada vez mais relevantes. Os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior 2013 mostram que o Brasil tem 382.433 professores atuantes na docência sem formação adequada, 176.289 com graduação, mas sem complementação pedagógica (CP) e 3.584 sem ensino médio (EM). Entre as regiões brasileiras, o nordeste é a região que possui um quantitativo mais expressivo de professores(as) que não atendem às exigências colocadas pela LDB (Lei 9.394\96) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei 13.005/2014).

Neste cenário, o referido censo revela ainda que, no biênio 2012-2013, a matrícula no ensino superior cresceu 5,4% nos cursos tecnológicos, 4,4% nos cursos de bacharelado, e,

apenas, 0,6% nos cursos de licenciatura. Sendo que os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, os tecnológicos participam com 18,9% e as licenciaturas com 13,7%. Para além da drástica redução, acentuada nos últimos 4 anos na procura pelos cursos de licenciaturas, os altos índices de evasão são reveladores: 48% dos alunos de licenciatura não chegam a se formar, o que demonstra além da falta de motivação para perseguir investindo em uma carreira com baixos salários, com precárias condições de trabalho e que não conta com prestígio social. Além disso, existe um desencanto por parte dos estudantes com os cenários formativos oferecidos pelos cursos de licenciaturas.

95 Em que pesem as contribuições dos atuais textos legais e a relevância das experiências pioneiras apresentadas pelas licenciaturas interdisciplinares, já em curso, o fato é que a grande maioria das licenciaturas não conseguiu superar as clivagens, historicamente constituídas, pela permanente desarticulação entre teoria e prática, pela ausência de interação entre os componentes curriculares da chamada “área específica” e os “da área pedagógica”, pela manutenção da hierarquia que assumiram os cursos de bacharelados em relação aos cursos de licenciaturas.

Diante deste quadro, retomo aqui a questão-desafio que orientou este ensaio: que lições podem ser extraídas da trajetória percorrida pelos cursos de formação de professores para a educação básica que contribuam para orientar e qualificar as (novas) propostas de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares? Para quê? Quais sentidos?

Licenciaturas Interdisciplinares: lições do percurso

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que - com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto - nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2010, p. 142).

96

A primeira lição é aquela que indica a interdisciplinaridade, com a permanente presença da transversalidade, como o caminho mais promissor a ser seguido pelas licenciaturas como forma de enfrentar as fragmentações, historicamente, constituídas nos cursos de formação de professores. Cabe aqui ressaltar que embora não tenhamos (ainda) regulamentações específicas para as licenciaturas interdisciplinares, os “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” (Portaria SESu/MEC nº 383, e, posterior, Parecer CNE/CES Nº:266/2011), se constituíram em significativo instrumento de orientação para os desenhos curriculares propostos pelos Cursos de Bacharelados Interdisciplinares. Neste sentido, as significativas mudanças curriculares dos Bacharelados Interdisciplinares que resultaram num expressivo sucesso acadêmico, impulsionaram a criação de Licenciaturas Interdisciplinares a partir de estruturas curriculares organizadas em grandes áreas do saber: Artes, Humanidade, Saúde, Ciências e Tecnologias, já consolidadas pelos cursos de bacharelado.

A criação de Cursos de Bacharelados e de Licenciaturas Interdisciplinares indicam a possibilidade de superação das

fragmentações dos conhecimentos acadêmicos a partir da religação dos saberes em grandes áreas trabalhadas por metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Os desafios, agora, ficam por conta de não cair nas armadilhas da “justaposição” ou da “fusão” dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, construir arquiteturas curriculares que favoreçam as conexões e interconexões entre as licenciaturas interdisciplinares e as escolas de educação básica. Dificilmente, a transversalidade poderá se efetivar, na perspectiva da qualificação da formação de educadores e educadoras, se não houver um diálogo efetivo *com* (no lugar do *para*) a educação básica.

97 A segunda lição focaliza as persistentes divisões entre teoria e prática. Elas remetem às históricas separações entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos das áreas, metamorfoseadas, por vezes, em diferentes formatos, tendo no “esquema 3+1” sua versão mais estereotipada. Relacionam-se, também, com os estágios nas licenciaturas. Novamente, a lógica curricular impõe a hierarquização da teoria sobre a prática. Não à toa, em geral, os estágios são deixados como ritual de encerramento do curso, uma espécie da “hora da verdade”.

Como consequência do distanciamento entre a formação inicial de professores e a educação básica, a educação continuada para professores em exercício da docência, tem abrigado, conforme Gatti (2008) a um conjunto amplo e heterogêneo de práticas, programas, projetos, cursos etc., que dificulta, inclusive, precisar a compreensão acerca da expressão formação continuada. Estas problemáticas apontam para desafios a serem enfrentados pela interdisciplinaridade na formação de professores, na medida em que, possam fazer da “escola

– comunidade” um espaço vivo de interlocução entre os saberes da docência que, no limite, são teórico-práticos.

A terceira lição remete a Anísio Teixeira e a criação do Instituto de Educação (1932) como experiência pioneiríssima na formação do magistério. Deste projeto, muitos ensinamentos! Um deles, diz da exigência de que a formação de professores, para todos os níveis, aconteça em universidades onde ensino, pesquisa e extensão estejam presentes em todo o percurso formativo. Depois, a sensibilidade de perceber que o *como* ensinar se relaciona com o *que* ensinar e para *quem* ensinar. Não por acaso, o Instituto de Educação congregava formação docente com a formação dos níveis de educação básica existentes à época. Nesta direção, importa frisar que, de acordo com o “Texto orientador para a reunião acerca da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira”, elaborado pela Comissão do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014,

a formação docente, inicial e continuada, para a educação básica, deve ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados e respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação superior, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), e constitui-se em processo dinâmico e complexo direcionado à melhoria permanente da qualidade da educação e à valorização profissional (BRASIL, 2014a, p. 37).

Teremos, para além da Universidade Federal do Sul da Bahia, novas e outras universidades anisianas?

Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 188-204, ago. 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. (Coleção de Leis do Brasil, 4).

_____. Decreto-Lei nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jan. 1946. Seção 1, p. 221.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968. p. 10369.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta**, n. 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

_____. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo -comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, que define os objetivos e a amplitude. **Documenta**, n. 133, Rio de Janeiro, dez. 1971c.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15/1998, de 1º de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. **Parecer nº 9/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 6 jul. 2014.

_____. **Parecer nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 7, de 9 de julho de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2010a. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília, DF: MEC/SESu, 2010. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010c. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/bacharelado_interdisciplinares_referenciais-orientadores-novembro_2010-brasil.pdf>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 266, de 06 de julho de 2011**. Define Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1/2014, de 28 de janeiro de 2014**. Constitui a Comissão Bicameral de formação de Professores para tratar sobre essa temática. Conselho Nacional de Educação. 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15689-ata-cp-01-janeiro-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. p. 1, edição extra. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

103

_____. Documento orientador para a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira. In: REUNIÃO CONJUNTA DAS CÂMARAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Brasília. **Material impresso...** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2014c.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, v. 54, n. 12, p. 75-86, 1992.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, 2001.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARVALHO, Manuel Marques de. Lourenço Filho e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Um educador brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p. 83-112.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (Brasil). O Instituto de Educação. **Arquivos do Instituto de Educação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 3-14, jun. 1934.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: [s.n.], 2007.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GERMANO, J. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACHADO, Antônio. Provérbios y cantares – nº XXIX. In: _____.
Campos de Castella. 9. ed. Madrid: Cátedra, 1984. p. 140-179.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

REORGANIZAÇÃO do ensino normal sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Exposição de motivos do Diretor Geral de Instrução, acompanhando o Decreto que tomou o nº 3.810, de 19 de março de 1932. **Boletim de Educação Pública**, Brasília, v. 2, n. 1/2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

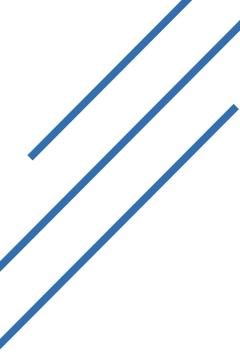
SHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). **Plano Orientador Institucional e Político Pedagógico**. 2014. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

VIDAL, D. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan./abr. 1996.

_____. **O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.



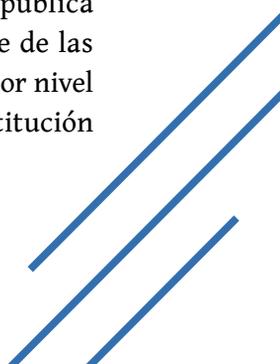
La lectura y la escritura concebida en el contexto de dos universidades latinoamericanas

*Esperanza Arciniegas Lagos
Irma Ruth Mendoza Rosales*

En la V Reunión Nacional de Pregrado (ENALIC) y el IV Seminario Nacional PIBID realizadas en diciembre de 2014 en el que participaron docentes de Colombia, Costa Rica, Honduras y Brasil, se presentaron las siguientes ponencias: La relación entre la investigación y la enseñanza, Evaluación educativa de la enseñanza y el aprendizaje, La identidad, la carrera y el aprecio de los profesores, Las nuevas exigencias del plan de estudios, La educación en relación con la cultura popular, Idiomas, tecnologías y valores desde la perspectiva del desarrollo humano emancipador, La educación en el contexto de la diversidad, La violencia y la indisciplina en las escuelas.

En las discusiones dadas alrededor de estos textos, encontramos puntos comunes y diferencias sustanciales en las maneras como se abordan las problemáticas de la lectura y de la escritura en nuestras dos universidades. Por razones metodológicas, primero expondremos la experiencia de cada universidad, y luego concluiremos con nuestros puntos comunes y las propuestas que han surgido de estas experiencias.

La Universidad del Valle es una universidad pública ubicada en el suroccidente colombiano, forma parte de las tres universidades públicas de mayor cobertura y mejor nivel académico del país, y está acreditada como una institución



de alta calidad tanto para los efectos nacionales como internacionales de sus tareas. La Universidad del Valle forma los docentes de Lenguas Extranjeras de la región, pero no tiene un programa de formación en español como lengua materna. Sin embargo, al igual que en otros contextos universitarios nacionales e internacionales, es consciente de que en el buen desempeño de los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes está la base fundamental de su nivel académico, ya que la lectura y la escritura son los elementos esenciales para la construcción de conocimiento.

Para reconocer el valor de la lengua materna en relación con la cultura y la formación de los profesionales, la lengua española en la Universidad se considera como un requisito de ley. Es decir, los estudiantes para graduarse deben haber tomado un curso de español durante su carrera. Este requisito de ley tiene varios problemas. El primero, es que el curso puede ser sustituido por la aprobación de un examen que todos los estudiantes de la universidad tienen derecho a presentar una sola vez durante su carrera. El segundo problema es que el examen es una prueba cerrada y solo indaga por las competencias básicas que en lectura poseen los estudiantes que ingresan a la Universidad. El examen es obligatorio, y si los estudiantes no lo pasan o no lo presentan, deben tomar el curso de español y aprobarlo como requisito para graduarse.

El tercer problema, es que el objetivo del examen es definir si los estudiantes que ingresan a la Universidad deben o no tomar el curso de español. Se supone que quienes aprueben el examen están preparados para asumir los procesos de aprendizaje a través de la lectura y la escritura en la Universidad. Por otra parte, durante los años 2006 al 2012 (ARCINIEGAS; LOPEZ, 2012) se ha realizado un análisis

estadístico de los resultados de la prueba, y durante estos seis años se mantuvo la constante de que el 70% de los estudiantes perdían la prueba de lectura. Los que la pasaban no tomaban el examen de español. La pregunta que surge de estos resultados es: ¿Qué pasa con la escritura de ese 30%, cómo saber si así como son eficientes para presentar un examen de lectura cerrado están en capacidad de escribir y construir conocimiento?

Para tratar de responder de la mejor manera posible al problema de la lectura y la escritura en la Universidad, a partir de las propuestas de los diferentes grupos de investigación, de los diferentes enfoques que dan los profesores del Departamento de Lingüística de la Escuela de Ciencias del Lenguaje al aprendizaje de la lengua y de los procesos de lectura y escritura en la Universidad, el Departamento ofrece un grupo de cursos que tratan de responder a las necesidades estudiadas y a las solicitudes de los programas curriculares de la institución cuando piden estos cursos. Dichos cursos y sus objetivos se pueden resumir así: *Comprensión y producción de textos*, que se aborda desde un enfoque discursivo, tiene como objetivo lograr que los estudiantes comprendan diferentes géneros textuales y asuman una posición crítica frente a ellos. El segundo curso es el de *español*, y es el que más transformaciones ha tenido a través de los años debido a los diversos enfoques que sobre el estudio de la lengua han influenciado su desarrollo. Se inició como técnicas de escritura, como técnicas de estudio y elaboración de trabajos escritos, etc. Desde el 2006 el objetivo planteado al curso es el de construir estrategias (ARCINIEGAS; LÓPEZ, 2004; LÓPEZ; ARCINIEGAS, 2012) de lectura y de escritura para el aprendizaje significativo que permitan a los estudiantes el acceso a mayores niveles de dominio consciente de su propia lengua. El curso a través de un proyecto de aprendizaje hace

énfasis en estrategias metacognitivas, deteniéndose en los procesos de regulación tanto de la lectura como de la escritura. Al desarrollar el curso como un proyecto de aprendizaje, se busca situar el curso en el área de formación del grupo con el que se lleva a cabo, para tratar de hacer que el conocimiento sobre la lectura y la escritura sea significativo, situado en las diferentes áreas de formación en la Universidad. El tercer curso se denomina *Corrección idiomática*, cuyo objetivo es lograr que los estudiantes manejen los conceptos de norma y criterio de uso, de modo que en cada situación comunicativa se tenga dominio de los usos más generales de la lengua. *Aspectos formales del español*, curso que busca desarrollar en los estudiantes la conciencia metalingüística para que hagan un uso consciente y “razonado” de los aspectos formales estudiados, y proveerlos consecuentemente de criterios sobre el uso correcto de la lengua formal. El cuarto se denomina *Español con enfoque sociocultural*, que hace un recorrido inicial sobre la evolución histórica del español y de su gramática, de tal manera que los estudiantes comprendan que la lengua y las normas son productos culturales, en especial la lengua académica. Por su parte, entre el 2006 y el 2011 se trató de implementar cursos especializados de comprensión y producción de textos para las facultades, pero este proyecto no tuvo éxito debido a la falta de integración de los docentes de las áreas, y por las dificultades administrativas para la matrícula de los estudiantes.

Desde el 2006 al 2010 (MORA; ARCINIEGAS, 2007), se implementó mediante una estrategia de investigación un curso de *español para los estudiantes que ingresan a la Universidad con bajos puntajes* en las pruebas de estado. El curso piloto dio como resultado que los estudiantes en general lo querían tomar porque lo consideraban una necesidad de todos, entonces se

hizo un ajuste al curso de español y se planteó la necesidad de una reforma curricular para tener mejores alternativas de apoyo a los estudiantes según sus necesidades frente a la lectura y la escritura en la universidad.

Desde el 2007 la Universidad se hizo miembro de la REDLEES (Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior). Esta Red surgió de la Asociación de Universidades Colombianas como una forma de estrategia de agrupación para estudiar en conjunto unas políticas para la lectura y la escritura en la universidad colombiana. La Red tiene un Encuentro cada dos años. A partir de entonces, se inicia en la institución una dinámica de talleres y seminarios con el objetivo de que los profesores de las distintas disciplinas discutieran con interlocutores internacionales, nacionales y locales la problemática de la lectura y la escritura en la vida universitaria. Compartimos en estos siete años con especialistas como Daniel Cassanny, Paula Carlino, Monserrat Castelló, Charles Bazzerman, Leme Britto y Valdir Barzotto. Es una constante de la Universidad realizar cada año un encuentro regional con invitados internacionales con quienes compartimos nuestras experiencias y quienes enriquecen esta discusión. Además, la universidad tiene dentro de sus políticas la internacionalización, y cada vez se firman más convenios que posibilitan la participación en eventos como este de ENALIC en el que presentamos nuestras propuestas y las enriquecemos a través de la experiencia con nuevos expertos.

A la par con esta discusión especializada, abrimos un espacio de reflexión y de sensibilización de los docentes de las disciplinas, distintas a las del Lenguaje, en los que se destacó la participación de las Facultades de Ingeniería, de Ciencias de la Administración y de Salud, no solo por la asistencia de

sus profesores sino por las actividades que han surgido como resultado de estos eventos y que nos permiten decir hoy que se ha conseguido, en buena parte, el objetivo propuesto inicialmente: hacer que los profesores de las disciplinas se sensibilizaran frente a la problemática de la lectura y la escritura en la Universidad y la Alfabetización académica a través del currículo. Además de esto, iniciamos una serie de *conversatorios* semestrales que nos permitieron conocer las diferentes propuestas y reflexiones, que desde las disciplinas, hacen algunos docentes alrededor de las prácticas de lectura y de escritura.

Las concepciones que han influenciado este proceso son las de *Alfabetización Académica* de la profesora argentina Paula Carlino y la de “*escritura a través del currículo*” del profesor Charles Bazzerman. Al tratar de implementar estos modelos de trabajo en la universidad entendimos que los objetivos de los dos modelos no pueden ser implementados a partir de los docentes del área de Lenguaje como únicos responsables del proceso, y que los docentes de las áreas no tienen la formación necesaria para hacerlo pues esta formación no ha hecho parte de su preparación como docentes universitarios.

Junto con estas reflexiones de la Red, la Universidad del Valle ha emprendido una reforma curricular en la que ha discutido y concertado con los diferentes grupos de investigación de la Universidad sobre los aspectos que conforman el currículo, y a partir de las discusiones se ha decantado una política curricular que está en proceso de aprobación. A manera de ejercicios piloto, la REDLEES nodo Univalle y la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica han puesto en marcha dos actividades: *Un diplomado en lectura y escritura* para los profesores de todas las facultades y áreas

de estudio de la universidad, y la conformación de grupos de apoyo para la cultura escrita en la universidad.

Esta experiencia, que ha entrado en su segundo año de prueba, busca consolidar un programa para un diplomado en dos niveles: el primero, en el que los profesores reflexionan sobre la lectura y la escritura como ejercicios epistémicos, y construyen estrategias para incluir la lectura y la escritura en las asignaturas a su cargo; y el segundo, en el que los docentes hacen la intervención en el aula y sistematizan su experiencia. Este ejercicio no solo se constituye en un ejercicio didáctico pedagógico, sino que también permite a los docentes hacer investigación en el aula y reflexionar sobre sus formas de aprender y escribir cómo docentes, adjudicarse como colaboradores de los textos de otros y asumir la escritura como un proceso socialmente compartido, en cuanto que el ejercicio de investigación en el aula favorece la escritura grupal y exige la reflexión metacognitivas de los escritores.

Por su parte, la experiencia que se tiene con los grupos de apoyo a la cultura escrita en la Universidad del Valle, está construyendo conocimiento sobre la manera cómo se puede abordar el acompañamiento de la lectura y la escritura en la universidad a través del acompañamiento entre pares interdisciplinarios. Los grupos, que están constituidos por estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y de las Facultades de Ingeniería, Salud y Administración, y que cuentan con el soporte de algunos docentes al asesorar a los estudiantes y a los docentes con las tareas de lectura y de escritura diarias, están construyendo las estrategias y las concepciones con que estas actividades se pueden llevar a cabo, y se pueden implementar de manera definitiva dentro de una política curricular.

114

Por su parte, La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como institución, al contrario de lo que sucede en la Universidad del Valle de Colombia, es formadora de docentes para todos los niveles de la enseñanza, bajo compromiso delegado por el Gobierno de Honduras. Ha emprendido acciones orientadas a lograr su misión y visión, asumiendo el reto de formar profesionales que constituyan una alternativa para proporcionar solución a los problemas que enfrenta la sociedad, sobre todo los relacionados con la educación. La instauración de convenios con universidades de otros países de Europa, América del Norte, Centroamérica, América del Sur y Asia, ha contribuido al crecimiento académico, científico, cultural y social, permitiendo que la UPNFM logre ser una institución de sólido prestigio y reconocimiento a nivel regional, nacional e internacional. El Convenio Académico Internacional entre la Universidad de Sao Paulo, Brasil y la UPNFM, ha contribuido a la realización de eventos académicos orientados a enfatizar la investigación educativa-social. A su vez, ha creado un espacio de reflexión sobre la Literatura y la Lingüística, y otros campos del saber, con la incondicional colaboración de investigadores de la Universidade Federal do Pará, Belén; la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN/Natal; la Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), y otros que han compartido sus especialidades. Estos intercambios académicos han aportado significativamente a la formación de docentes y estudiantes, no solamente para fomentar la cultura de la investigación, sino también para promover la apreciación de la cultura y el aprendizaje del idioma portugués.

Los intercambios académicos han abierto la senda para que las universidades latinoamericanas puedan crear un mosaico nuevo a través de la integración del conocimiento,

experiencias académicas vividas y la cultura en el contexto de eventos tales como el SIEPES, FALE, FIPED, y en el último evento ENALIC. Este mosaico se enriquece a través del “trabajo colectivo o de pares que ayuda a minimizar tanto la inseguridad como el orgullo”. (FREGONESI; GALESSO; BARZOTTO, 2014, p. 61). El orgullo, posiblemente percibido desde la perspectiva de utilizar el conocimiento de una disciplina determinada, en este caso, el dominio lingüístico y retórico de la lengua portuguesa, que puede guiar a “juzgar” la producción de los escritos de los estudiantes y no a valorar esos trabajos. Las exposiciones en las mesas redondas y el intercambio de textos de las prácticas de enseñanza a través de los *relatorios* o informes de los estudiantes constatan que la enseñanza de la lengua materna es indispensable en la producción de textos literarios y de otros géneros de escritura.

115

En esta era de la información, se deberá reorientar la didáctica del Lenguaje, enfatizando en las estrategias metacognitivas de comprensión del texto escrito. Estas estrategias de comprensión de lectura son parte de la concepción de la lectura bajo la perspectiva crítica, de acuerdo a la cual,

el lector se convierte, poco a poco, en el productor del significado del texto, ya que entre más el lector mismo es un aprendiz real de la comprensión del texto, más llega a ser productor de la comprensión a tal grado que a través de esa comprensión, pasa de ser receptor de conocimiento a ser su creador (FREIRE, 2005, p. 448).

También es importante que la tecnología se implemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que

el uso de computadoras no sea para fomentar el método de enseñanza tradicional, sino como una herramienta que promueva más las prácticas constructivistas e innovadoras. Asimismo, “se debe estimular el aprendizaje cooperativo y esfuerzos colaborativos a medida que se usen tareas más complejas y materiales, para la enseñanza y el aprendizaje junto con formas de evaluación basada en el desempeño” (SCHRUM, 2011, p. 133). El aprendizaje colaborativo podrá realizarse a través de la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, y la movilidad docente y estudiantil para intercambiar ciencia y cultura en el contexto de eventos internacionales.

El Centro Universitario Regional, San Pedro Sula ha venido experimentando, en los últimos cuatro años, un cambio lento pero seguro en la apreciación de los textos escritos de los estudiantes, considerándose el texto mismo como una fuente de producción de conocimiento, que permita la transformación de las práctica de enseñanza a través de uso y cultivo del Lenguaje utilizado como eje transversal en todas las disciplinas del conocimiento. Este proceso se ha gestado a través de los intercambios académicos y de investigación que se han realizado en el contexto de los eventos antes mencionados, teniendo la participación de expertos académicos de diferentes universidades de Brasil, quienes han contribuido a que los docentes puedan concebir que “enseñar a escribir es esencial para que los niños estén profundamente envueltos en la escritura, que puedan compartir sus textos con otros y que se puedan percibirse a sí mismos como autores”. (FREGONESI; GALESSO; BARZOTTO, 2014, p. 110). De igual forma, que pueda existir una actitud de diálogo continuo para que los docentes sean co-autores con los estudiantes, a través de la revisión del

texto y del contexto a fin de validar la producción de los textos y, por ende, del conocimiento.

Conclusiones

Para concluir encontramos que tenemos en común, las dos universidades, un conjunto de percepciones y prácticas que podemos destacar en este texto:

La primera tiene que ver con la enseñanza de la lengua española que está contemplada en los planes de estudio como un requisito más. Sin embargo, la experiencia de las dos instituciones tiene en común hoy que el papel de la lengua y la orientación que se debe dar sobre ella tiene que ver con su papel fundamental en la producción de conocimiento.

La segunda, que el marco teórico en el que se mueven las dos instituciones tienen en común varios elementos fundamentales: la Metacognición como una forma de ser en el aula que posibilita la reflexión constante de los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza y de construcción de conocimiento. La concepción de la escritura desde un enfoque cognitivo-sociocultural en el que el papel de la cultura y las estrategias colaborativas hacen de su enseñanza en el aula el elemento fundamental para la construcción de conocimiento. En este mismo sentido, el papel del docente y el de los estudiantes es el de constructores continuos de conocimiento en los espacios culturales de las aulas.

El tercer elemento que se puede destacar aquí tiene que ver con el hecho de que la lectura y al escritura no son procesos propios de una disciplina, sino que deben de estar a

cargo de todos los docentes gracias al papel que ellas tienen en el aprendizaje.

También en la experiencia de internacionalización de las instituciones se comparten objetivos. El intercambio de expertos en las diferentes disciplinas de país a país así como la movilidad docente y estudiantil, permiten ampliar la cosmovisión del mundo para transformar el propio entorno. El reconocimiento de otras realidades y el intercambio con otros investigadores han permitido la comprensión de los fenómenos propios, y posibilitado la investigación y construcción de propuestas propias de las instituciones, lo que enriquece no solo a las instituciones sino al conocimiento en general.

Asimismo, a través del Lenguaje puede promoverse la apreciación, el cultivo y el mantenimiento de la cultura. Latinoamérica y el Caribe son pueblos que comparten, en su mayoría, el mismo idioma, el ritmo de las danzas, la alegría de los colores, el sabor de la gastronomía, y el clima tropical, deberían entonces, gestarse programas de intercambio que permitan expandir la riqueza del idioma y apreciar la cultura.

118

Recomendaciones

La unión de los países latinoamericanos en materia de educación permitirá el análisis de la realidad educativa de los países que la conforman para combatir el analfabetismo, la violencia, la desigualdad, y la pobreza, entre otros. Las universidades latinoamericanas y del Caribe deberán fomentar intercambios académicos que permitan que las fronteras de lo tradicional y las brechas se cierren para que puedan unirse esfuerzos en materia de educación, y lograr así el nivel de

competitividad académica requerido en un mundo en completo cambio social, económico, tecnológico y cultural.

Si los países europeos lograron la integración europea, a pesar de poseer cada uno sus propias costumbres, lenguas y dialectos, moneda y cultura, cuanto más Latinoamérica y el Caribe, que comparten casi las mismas costumbres, la riqueza del idioma, la belleza geográfica adornada con los mismos colores y más que eso, por la idiosincrasia mítica y noble de su gente. Por lo tanto, los congresos como el ENALIC deben crearse, tanto como medios de intercambio de conocimiento y de cultura como espacios de reflexión de la realidad educativa que permitan la unificación de criterios para realizar los cambios puntuales curriculares basados en el contexto latinoamericano.

Las instituciones educativas encargadas de formación de los profesionales que educarán a los niños, jóvenes y adultos, deberán poner mayor énfasis en la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión numérica o cálculo con el propósito de minimizar los índices altos de analfabetismo que abren camino hacia la desigualdad social, el aumento de la pobreza, y la violencia entre otros. “Es obvio que los problemas asociados con educación no solamente son de tipo pedagógico, sino políticos, éticos, y financieros”. (FREIRE, 2005, p. 448). [...] Por lo que es imperativo que la labor docente vuelva a ser reconocida por la sociedad con el propósito de reducir “el alarmante déficit educativo que actualmente existe en nuestra educación, cualitativa y cuánticamente”. (FREIRE, 2005, p. 64-65).

Finalmente, el intercambio de docentes de varios países como, Colombia, Costa Rica, Honduras y Brasil permitió lograr el propósito primordial que procura ENALIC: “la exposición y el diálogo entre las obras que abordan los siguientes subtemas: la relación entre la investigación y la enseñanza; evaluación

educativa de la enseñanza y el aprendizaje; la identidad, la carrera y el aprecio de los profesores; las nuevas exigencias del plan de estudios; la educación en relación con la cultura popular; idiomas, tecnologías y valores desde la perspectiva del desarrollo humano emancipador; la educación en el contexto de la diversidad; la violencia y la indisciplina en las escuelas.”

Por lo tanto, mostramos un agradecimiento profundo por haber incluido en la agenda de invitados a estos países, cumpliendo así, no solamente el objetivo del evento, sino logrando también una integración de mentes y corazones, con un sentido común: procurar el progreso de los pueblos latinoamericanos y caribeños a través del diálogo gestado en las conferencias, en las mesas redondas y en las jornadas de trabajo para promover la movilidad de la comunidad educativa de diferentes países y lograr así, lánquidamente, la integración.

Referencias

ARCINIEGAS, E.; LÓPEZ, G. **La Escritura en el Aula Universitaria:** estrategias para su regulación. Cali: Editorial Universidad del Valle, 2012.

FREGONESI, A.; GALESSO, E.; BARZOTTO, V. H. **Escrita aos pares:** Experiência e registro de uma testagem processual. São Paulo: Paulistana, 2014. 177 p.

FREIRE, P. **Teachers as Cultural Workers:** Letters to Those Who Dare Teach. Cambridge, Massachusetts: WESTVIEW PRESS, 2005.

KEENE, E. O.; ZIMMERMANN, S. **Mosaic of Thought:** The Power of Comprehension Strategy Instruction. 2. ed. Hamilton, Ontario: Heinemann, 2007.

LÓPEZ, G.; ARCINIEGAS, E. **Estrategias metacognitivas para la producción de textos académicos a nivel universitario.** Cali: Ediciones, Catedra Unesco Universidad del Valle, 2004.

MORA, L. E.; ARCINIEGAS, E. **Español para estudiantes que ingresan a la universidad por condición étnica.** Informe de investigación. Universidad del Valle. 2007.

SCHRUM, L. **Considerations on Educational Technology Integration:** The Best of JRTE. Denver, CO: ISTE, 2011.

Reflexões acerca das condições do ensino de Filosofia em Mossoró-RN

William Coelho de Oliveira

Do curso de Filosofia

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o curso de Filosofia foi criado em 2003, simultaneamente em Caicó e Mossoró, aproveitando um convênio demandado pela Diocese daquela cidade seridoense. Desde então, completamos em 2012 o ingresso da décima turma nas duas cidades. Em 2006, concluiu a primeira turma de Mossoró.

Em 2008, o ensino da Filosofia tornou-se obrigatório no ensino médio (Lei 11.684/2008), no entanto, só havíamos formado duas turmas para atender à demanda mossoroense. Até então, só houve um concurso público para professor de Filosofia no RN. Mas, quantos dos nossos diplomados assumiram, de fato, o ensino da Filosofia? Como eles têm trabalhado os conteúdos filosóficos com seus alunos? O que eles têm ensinado, realmente, de Filosofia? E o que eles têm aprendido com tal prática? Com quais problemas filosóficos eles têm se deparado na relação com o alunado adolescente? Como a Universidade pode interagir com a Escola no tocante à compreensão dos problemas filosóficos e seu ensino na nossa realidade educacional de Nordeste do Brasil no interior do Rio Grande do Norte? Ademais, em que a Filosofia lhes tem servido e à sociedade, para além da docência, uma vez que seu conteúdo foi considerado “necessário ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996 - Lei 9.394/96)? Ou seja,

ela tem cumprido esse papel? Em suma, como a Filosofia pode contribuir para melhorar a educação dos futuros universitários para que eles ingressem na Universidade mais preparados do que nos chegaram aqueles que hoje lhes ensinam?

Eis algumas das principais questões a serem investigadas na primeira etapa desta pesquisa. Suas respostas devem proporcionar a autoavaliação e o direcionamento da prática pedagógica do nosso curso de licenciatura. E o resultado deve produzir novos questionamentos, retroalimentando a interação entre professores do ensino médio e alunos de Filosofia nas regiões atendidas pelo nosso curso. Vale lembrar que os professores escolares são, provavelmente, ex-alunos de Filosofia da UERN e, potencialmente, futuros pós-graduandos que, por sua vez, podem colaborar em pesquisas que vislumbrem projetos de investigação para fundamentar sua prática filosófica e pedagógica.

123

Sabe-se que as escolas públicas têm adotado o livro de Gilberto Cotrim¹ (2011) para o ensino da Filosofia. Uma vez seguido, certamente ele facilita o trabalho do professor. Do mesmo modo, as escolas particulares têm adotado obras diversas, propostas comercialmente pelas editoras. Contudo, cabe-lhes a mesma crítica comum ao livro didático: ele atende às necessidades da realidade local? Como conciliar a universalidade da Filosofia com a reflexão sobre a realidade vivenciada pelos alunos de escola pública do subúrbio de Mossoró, interior do Rio Grande do Norte, no Nordeste do Brasil?

E, além disso, vale questionar: em que o professor de Filosofia se distinguirá dos demais se ele continuar “bitolado”

¹Além de Cotrim e Fernandes (Fundamentos de filosofia 2010), também se tem adotado Incontri e Bigheto (Filosofia: construindo o pensar 2008), Aranha e Martins (Filosofando: introdução à filosofia 2009) e Marilena Chauí (Convite à filosofia 2000).

ao que dita o livro proposto por quem nem conhece as condições educacionais da realidade local? Nesse sentido, embora a Filosofia seja universal, como as tantas outras disciplinas, as condições de apreensão dos seus conceitos não dependem das condições intelectuais e sociais e históricas dos indivíduos envolvidos nessa educação?

Das condições da pesquisa

Aparentemente, para diagnosticar as condições do ensino de Filosofia nas escolas de Mossoró-RN, bastaria saber onde buscar o que queremos saber: quantos licenciados o curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC) já diplomou desde 2006? Quantos deles assumiram o magistério? Em quais escolas? Então, quem poderia nos fornecer esses dados, senão a Diretoria de Controle e Registro Escolar da UERN, sobre os licenciados, e sobre os profissionais, a 12ª Diretoria Regional de Educação², sediada em Mossoró e responsável pelas 30 escolas de ensino médio em 8 municípios vizinhos³? Além dos dados quantitativos, interessava-nos saber: como os professores têm trabalhado o que aprenderam no curso? E o que eles têm aprendido na prática profissional? Isso exigiu aplicação de enquetes objetivas diretamente com os profissionais.

²Agradeço o pronto atendimento da Coordenadora de Ensino Médio, *Goretti Silva*, e de *Elizete Amorim*, que colaboraram com o que lhes estava disponível.

³Areia Branca (3), Baraúna (1), Governador Dix-sept Rosado (1), Grossos (1), Serra do Mel (1), Tibau (1) e Upanema (1).

Trabalhando então essas questões, surgiu mais uma que nos permitiria identificar o perfil do nosso licenciado⁴: o que ele tem produzido na conclusão do seu curso? Ou seja, pelo que ele tem se interessado em estudar na Filosofia? Que aplicabilidade pode ter o produto do seu trabalho intelectual? Um levantamento⁵ na Biblioteca Central da UERN nos mostrou que, até os diplomados em 2012.2, tivemos 56 monografias⁶: seis sobre Ensino de Filosofia; 30 em Filosofia Política, Ética, Estética, da Religião ou sobre valores do cotidiano; 11 sobre Epistemologia; e 3 sobre Ontologia. Por essa classificação, talvez se possa refletir sobre o direcionamento e aplicação educacional das pesquisas em Filosofia.

a) *Do roteiro às pretensões*

125

A primeira etapa vencida consistiu em elaborar um Cadastro de todos os diplomados em Filosofia pela UERN-Mossoró, em planilha Excel⁷, visando à interação e apoio aos nossos egressos, em vista de seu contínuo aperfeiçoamento.

⁴A pesquisa carece ainda identificar o perfil do ingressante no Curso de Filosofia: suas origens socioeconômicas, sua região, condição cultural e educacional dos pais etc. Isso permitiria atuar junto a esse público ainda no ensino médio, antecipando a sua preparação à sua entrada na Universidade.

⁵Agradecimento especial à assistente da pesquisa Élide Karla Alves de Brito, pela voluntária contribuição mais duradoura, além da disposição de *Ana Maria, João Antunes, Ildemberg Vital, Jamessom Müller, Josenildo Moura e Miguéias Pascoal*.

⁶Infelizmente, não foram localizadas informações sobre as monografias de 7 concluintes.

⁷O Prof. Alysson Oliveira, do Departamento de Informática/FANAT/UERN, disponibilizou-se a criar um programa de banco de dados, pelo qual todas as informações seriam processadas e disponibilizadas na internet para acesso e atualização imediata dos egressos. Contudo, ainda não foi concluído.

Devido à greve dos professores do Estado e também da UERN, somente 13 gestores responderam à respectiva enquête⁸, com alegações diversas: desde falta de tempo até o descrédito devido às tantas pesquisas já realizadas, sem retorno à instituição.

Para evitar esse tal descrédito é fundamental que os dados analisados e os problemas diagnosticados percorram o tripé universitário da pesquisa, do ensino e da extensão. No curso de Licenciatura em Filosofia, esses dados e problemas devem ser trabalhados nas disciplinas de *Metodologia do Ensino de Filosofia* e em *Oficina de Atividades Filosóficas* para exercício de análise dos alunos e construção de estratégias pedagógicas visando superar tais problemas. Esses exercícios devem resultar em material didático e retornar às escolas durante o período do *Estágio Supervisionado III e IV*, assim como pelos bolsistas do PIBID Filosofia, como aplicação e extensão do conhecimento resultante da pesquisa.

Em resposta às críticas ao livro didático, seria interessante que o material trabalhado pelos alunos fosse transformado em *e-book*⁹, o que permitiria rápida atualização anual como produto da integração entre a UERN e escolas parceiras. Para tanto, carecemos saber:

⁸Apesar do baixo índice de pesquisados, muitas enquetes foram aplicadas a gestores, professores e alunos de outras escolas fora do nosso universo de pesquisa, servindo para testar o instrumento de investigação, sem adulterar o objeto investigado.

⁹A partir de textos produzidos e trabalhados em Fundamentos de Filosofia, na graduação, o professor colaborador da pesquisa João Maria Pires (DCR/UERN Natal), doutor em Tecnologia da Educação (UFRN), elaborou um protótipo do *e-book* que pode ser produzido com o material pretendido. O trabalho foi apresentado no I Congresso Nacional de Professor de Filosofia, em 2012, na UFRN, com o título *Aprendendo e Ensinando Filosofia*: PIRES & OLIVEIRA.

- Quais as principais dificuldades no ensino da Filosofia?
- O que os professores têm ensinado, realmente, de Filosofia? E o que eles têm aprendido com tal prática?
- Com quais problemas filosóficos eles têm se deparado na relação com o alunado adolescente?
- Como a Universidade pode interagir com a escola no que se refere à compreensão dos problemas filosóficos e seu ensino na nossa realidade educacional de Nordeste do Brasil, no interior do Rio Grande do Norte?
- Ademais, em que a Filosofia lhes tem servido para além da docência? E para sociedade, uma vez que seu conteúdo foi considerado “*necessário ao exercício da cidadania*” (Lei 9.934/96)?
- Em suma, como a Filosofia pode contribuir para melhorar a educação dos futuros universitários para que eles cheguem mais bem preparados à Universidade do que nos chegaram aqueles que hoje lhes ensinam?

Questões concernentes à **Metodologia do Ensino de Filosofia:**

- Quais as estratégias de ensino adotadas?
- O que precisa mudar?

- Qual a importância da tecnologia educacional na Filosofia?

No tocante à **Oficina de Atividade Filosófica I:**

- Quais os problemas de Filosofia Antiga e como eles são trabalhados?
- Como lidam com os conceitos filosóficos gregos antigos? Quais? Por quê?

Tais questões também são pertinentes às **Oficinas II, III e IV** (Medieval, Moderna e Contemporânea).

128

Com relação às **Oficinas V a VIII:**

- Com quais problemas filosóficos os professores têm se deparado junto aos adolescentes?
- Como abordá-los?
- Em quem fundamentá-los?

E ainda em **Fundamentos de Filosofia:**

- O que se entende por *filosofia*, afinal?
- Quais os conceitos mais trabalhados?

- Como a Filosofia tem servido à cidadania?
- Qual o seu papel na Educação e na sociedade dependente da escola pública?

Munidos das respostas a essas perguntas e a outras tantas que podem surgir, a próxima etapa suscitará a organização do material coletado e discussão com os professores nas respectivas disciplinas, visando socializar no grupo de pesquisa e promover a produção textual como atividade disciplinar avaliativa sobre os problemas diagnosticados. Os textos produzidos pelos professores e alunos pesquisadores constituirão o *e-book flip* para ser aplicado nas escolas.

b) Dados técnicos

Constatou-se que a Secretaria de Educação do RN administra 16 Diretorias Regionais de Educação, 3.963 escolas e 913.979 alunos, segundo o Censo 2011. Deste número de alunos, 523.979 são do ensino médio. Mossoró sedia a 12ª DIRED, com 395 escolas em 8 municípios, sendo 64 em Mossoró, das quais, 21 têm ensino médio.

A 12ª DIRED nos forneceu os dados referenciais de escolas e gestores, faltando, porém, a quantidade de alunos e turmas de Filosofia, além dos nomes dos professores de Filosofia em cada escola e a sua formação. Segundo Elizete Amorim, responsável pelo Setor de Ensino Médio, falta um sistema automatizado para tais informações, haja vista o remanejamento constante de professores entre escolas. Daí a necessidade de concluir o banco de dados e disponibilizá-lo com todo o cadastro de professor e

de gestor dessas escolas. Isso possibilitaria monitorar, no âmbito educacional, a atuação de todos os nossos diplomados. E, assim, lhes prestaremos assistência profissional mediada pelas escolas e pela linha de pesquisa *Epistemologia e Educação*, do *Grupo de Pesquisa Epistemologia e Ciências Humanas*, por meio da continuidade da pesquisa e da reflexão sobre a nossa realidade do ensino de Filosofia, de modo a proporcionar cursos, oficinas ou programas de formação continuada em Filosofia.

Dos 74 diplomados¹⁰ até 2013.2, seis já conquistaram o mestrado na área ou afim; 15 concluíram a especialização em Filosofia; 17 lecionam Filosofia ou outras disciplinas. Destes, 8 em escolas públicas nas diversas cidades vizinhas, e 9 em escolas particulares; 10 concursados em instituições de ensino superior federais ou estaduais, ou na Secretaria de Educação do RN. Dos aprovados no único Concurso Público para Professor do Estado do RN, apenas 4 estão atuando¹¹. Um dos primeiros convocados encontra-se de licença devido a estresse profissional.

Dos 32 professores pesquisados que lecionam Filosofia nas escolas públicas de Mossoró constam diversas formações: desde Matemática (9%) até Educação Física, passando por Física (3%), Química (3%), Biologia (3%), Teologia (3%), Letras (9%), Geografia (13%), História (38%) e Ciências Sociais (16%). Filosofia ocupa apenas 3% do universo pesquisado.

¹⁰Dados atualizados para apresentação no II ENALIC. A pesquisa original referia-se a 2012.2: 56 diplomados.

¹¹Em tempo: edital publicado no Diário Oficial do Rio Grande do Norte em 02/03/2015 convoca 5 aprovados como Professor de Filosofia para o povo IV: Mossoró. Destes, 2 foram designados para Assu, 1 para Angicos, 1 para Areia Branca e somente 1 para Mossoró.

Da pesquisa em ensino de Filosofia

131

Apesar de todas as dificuldades da pesquisa no âmbito da Licenciatura em Filosofia, inclusive por falta de bolsa ao aluno interessado, é preciso ter em vista a devida distinção entre o ensino e a pesquisa em Filosofia. Comumente, acreditamos num certo perfil do estudante de Filosofia como um estudioso, que tem ou teve tempo livre para criar ou manter o hábito de leitura. Por causa disso, geralmente é mais cômodo ao professor do curso de Filosofia acusar o aluno desprovido desse hábito da responsabilidade pelo fracasso da sua formação. Talvez isso seja verdade, considerando a capacidade do aluno em *fazer o seu curso*. Quero dizer: em assumir a autonomia da sua formação, uma vez que as grandes obras já estão quase todas disponíveis na internet e que tudo o que se precisa para fazer Filosofia é leitura e discussão: sem leitura, a discussão permanece no âmbito do senso comum; sem discussão, as ideias carecem de movimento.

No entanto, *fazer o seu curso* ou *assumir autonomamente a sua formação* exige certo treino ou tipo de mentalidade. Se o estudante detém uma mente com potencialidades para o exercício filosófico ou pelo saber erudito, certamente ele terá facilidade em assumir sua própria formação, inclusive decidindo pelo bacharelado em Filosofia ou por qualquer outra profissão. Não sendo este o caso, o estudante precisa ser treinado para a leitura e o exercício filosófico. Mas se ele não o foi antes, é preciso que o seja na Universidade. Negar-lhe essa condição porque ele não está habilitado ao estudo da Filosofia é negar-lhe a própria formação a que nos dispomos lhe dar. Acomodar-nos em acusar o aluno pela sua deficiência torna-se um contrasenso filosófico contra o princípio ético segundo o qual quem detém o conhecimento tem a liberdade, portanto, tem também

a responsabilidade. Ora, se o professor presume saber mais do que o aluno, logo, é dele a responsabilidade em identificar o problema no aprendizado e indicar resolução. Afinal, como exigir a solução de quem não tem ainda habilidade suficiente nem competência sequer para identificar o problema?

Assim, se não observarmos na nossa própria realidade para que e para quem estamos lecionando Filosofia, o que estaremos fazendo do seu ensino? Ou seja, o que estaremos fazendo do que aprendemos da Filosofia sobre sua condição premente de pensar a realidade? Que profissional estamos formando para atuar em que contexto? É lugar-comum associar a Filosofia ao pensamento crítico: que criticidade estaremos ensinando se não executarmos a leitura da realidade na qual está inserida a nossa própria prática profissional? Não estaríamos presos no mundo das ideias de uma vã filosofia iludindo-nos em esforço vão para elevar à força os alunos? Ora, estamos formando profissionais da Educação: que papel pode cumprir a Filosofia no âmbito do trabalho frente a jovens que necessitam trabalhar, mas sequer sabem por que precisam estudar? E quais as implicações políticas nesses questionamentos?

A reflexão filosófica exige rigor lógico para atingir a universalização, pelo que se distingue das crenças míticas ou teológicas. Seu discurso consiste numa explanação das condições de possibilidade do real ou de fundamentação dos discursos sobre a realidade. Isso exige treino de habilidades mentais e competências discursivas para leitura da realidade e de textos sobre tal leitura. Como promover o treinamento dessas habilidades e competências sem conhecer as condições educacionais em que se realiza a Filosofia e seu ensino nos próprios indivíduos? A pesquisa em ensino de Filosofia possibilita compreender essas condições pelas quais a Filosofia pode cumprir o papel

fundamental que a distingue como um saber explicativo da realidade, em suas três dimensões: ontológica, pela racionalização do que seja a realidade; epistemológica, pela elaboração e análise desse discurso; e pragmática, pela compreensão da ação implicada nesse saber.

A dimensão ontológica consiste na própria pesquisa filosófica como leitura da realidade. A epistemológica tem como fundamento o pressuposto de toda educação como possibilidade de aperfeiçoamento do indivíduo. Na pragmática se insere o âmbito da política como condição material sem a qual nenhuma educação se realiza. Daí a necessidade de compreender as condições sociais em que os indivíduos se relacionam com o saber, por meio de quais discursos eles fundamentam sua prática, para então fazer a Filosofia atuar em vista da sua realização no âmbito educacional.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1991. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral. São Paulo: Saraiva, 2011.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. **Filosofia**: construindo o pensar. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

Histórias de vida e formação de professores: reinaugurar os começos

Sílvia Nogueira Chaves

Os pés miúdos afundam ao toque da areia quente da praia. A fina aspereza dos grãos contrasta com a maciez da pisada que afunda. O vento varre, os grãos salpicam as pernas. Passos curtos e rápidos encontram a água fria. Um arrepio percorre o corpo. Novo contraste. Tudo é prazer. Tudo é lembrança? De onde? De quando? De quem? Não importa. Sentir é o que conta. Viver a emoção dos começos. Sempre novos, sempre outros, tão únicos.

O que são histórias de vida de professores? O que as diferencia de histórias de vida de tantas outras vidas? O que têm de singulares, de formativas? O que têm a ensinar? O que estimulam a aprender essas tais narrativas (auto)biográficas que vêm proliferando nos últimos anos? Sobre algumas dessas questões tem incidido um número crescente de pesquisas, resultando em mutantes respostas ao longo do tempo.

Já se investiu no caráter exemplar das histórias de vida de filantrópicos professores (Hollywood forneceu belas e lacrimogênicas contribuições nesse aspecto), já se apostou no potencial de reflexão e transformação do autoexame biográfico, da tomada de consciência acerca dos equívocos e tropeços da trajetória docente, na produtividade dos dispositivos que tornam os sujeitos visíveis, passíveis de serem capturados, julgados, moralizados.

Cada uma dessas apostas produz desdobramentos, instituindo regimes de verdade para os campos da docência e da formação. A partir dessas apostas instauram-se práticas, enunciados, dizibilidades e visibilidades, lentes que, ao ensinar a olhar o passado, governam e hipotecam o futuro.

Não quero amplificar essas lentes povoando as margens dos enunciados, mantendo a circularidade dos discursos com denúncias que, falando contra, ainda falam o mesmo (FOUCAULT, 2005). Contagiada por Manoel de Barros (2013), persigo algo que não ensine a ver com os olhos, ou rever com as lembranças, mas que possibilite transver pelas linhas da imaginação, inventando modos de dizer que não obedeçam a nenhuma gramática, nenhum idioma. Uma “língua cega”, como diz Mia Couto (2011, p. 12), “em que todas as coisas podem ter todos os nomes”.

136

Mas como transver em um mundo tão saturado de palavras, imagens, ideias, certezas, especialmente no campo da educação e da formação? Troçamos em certeza a cada nova tese e dissertação produzidas, a cada periódico publicado, estudo concluído. Talvez ainda seja imperativo “queimar Alexandria” (ou mais contemporaneamente, *hackear* o banco de teses da Capes), incinerar dicionários, enciclopédias e gramáticas. Mas como criar sem decalcar? Sem incorrer na promessa revolucionária, no anúncio do entardecer ou da alvorada? Como se afastar dessa temporalidade binária, que ainda hoje comanda nosso pensamento e “nos deixa desarmados quando se trata de pensar de outra maneira” (FOUCAULT, 2006a, p. 96)?

Estacionados numa visão histórica teleológica, permanecemos em busca de uma origem que localize nossos começos, unifique as multiplicidades que nos atravessam traduzindo-as como uma essência, marca que supostamente nos identifica

para além do corpo. Ainda nos é penoso pensar uma história não roteirizada,

sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos [...]. Ainda cremos que nosso presente se apoia em intenções profundas, necessidades estáveis (FOUCAULT, 2008, p. 29).

Exercitando desapegar dos roteiros e escapar dos binarismos, das ciladas das prescrições, das ações modelares, temos fabulado e experimentado algumas práticas¹, mobilizando a arte para pensar formação fora das noções de identidade, regularidade e universalidade, rompendo com visões canônicas do conhecimento de si, da autoidentificação e da reprodução de modelos de ser e praticar a docência. A ideia é deixar-se visitar por outras sensibilidades que amoleçam as paredes daquilo que costumamos chamar de realidade (COUTO, 2011).

Se na perspectiva autobiografia usual a aposta é no encontrar-se, aqui o jogo é perder-se. Longe de amarrar a linguagem a um sujeito, a escritura é o espaço que se abre para o desaparecimento dele (FOUCAULT, 2006b, p. 268). Uma escritura rastro, que se comporta como o polvo, lançando tintas para desaparecer (COUTO, 2011). Uma desbiografia, no sentido manotelês², na qual só se é dono daquilo que se inventa.

Nessa perspectiva, interessa-nos explorar a potência das histórias de vida como autoficção, como campo de experimentação na feição estética, percorrendo linhas de uma poética

¹Práticas desenvolvidas no âmbito do Projeto “Autobiografia, Arte e Cinema na Formação Docente”, financiado pelo CNPq.

²Alusão à perspectiva poética de Manoel de Barros.

inventiva de si, ativadora de autoconstituição (FOUCAULT, 2006c). Com este propósito, desenvolvemos atividades com estudantes de licenciaturas³ que ativassem estranhamentos, que os exilassem das familiaridades, das narrativas lineares, do exercício hermenêutico, que impõe sentido às coisas. Nossa intenção é disparar movimentos mínimos, ínfimos, pequenas desimportâncias, ao modo manelês, que faz pulsar a vida em sua irrepetível jornada.

Trago para partilhar com vocês experiências-experimentações pensadas no contrafluxo do que se tem usualmente proposto como conteúdo e prática de formação de professores no campo das histórias de vida. São escritas sem roteiros, sem fundos ou pódios de chegada, produzidas em diferentes suportes materiais.

138

O que te canta e te conta

Nesta experiência/experimentação, convidamos os estudantes-professores a criarem e exporem produções que contassem de si, momentos vividos, sonhos cultivados, metamorfoses, encontros, desassossegos. Antes da produção, exibimos para eles uma série de manifestações autoficcionais expressas em diferentes formatos de escritura artísticas (pintura, poesia, música, cinema etc.). A ideia era ativar modos de dizer-se para além da escritura-palavra, sobretudo, para além da escritura textual de feição acadêmica, buscando desviar do cacoete de significar, tão familiar ao discurso pedagógico. Cacoete que “reduz sonhos a palavras” (BARROS, 2013),

³ Particularmente com estudantes da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará.

despidas da dimensão poética e que já não carregam nenhuma utopia sobre um mundo diferente (COUTO, 2011). Perseguíamos uma aproximação com o “caos seminal” espécie de condição pré-linguística que propicia sonhar fora da gramática do idioma formalizado, aqui, particularmente, do idioma acadêmico.

As produções-criações foram inicialmente apresentadas sem qualquer intervenção interpretativa da plateia, para que as palavras não preenchessem os “vazios”, para que estes fossem infinitamente maiores que os “cheios” (BARROS, 2013). Entre as criações, estavam desenhos, objetos, imagens fotográficas, músicas, poesias, teatralizações, algumas produzidas pelos próprios estudantes-professores para aquele momento particular, outras selecionadas de seus acervos afetivos. Nelas, o desejo de dizer-se em movimento, múltiplos, multiplicados pelos encontros alegres/alérgicos que tiveram, contágios e repulsas que os tocaram. Ali, o contar-se não pareceu comprometido com análises ou depoimentos, não objetivava rever-se para julgar-se ou para imprimir/corrigir uma trajetória. As narrativas ali apresentadas eram a expressão de “plurissingularidades”⁴, singularidades tecidas a partir de diferentes (às vezes divergentes) fios.

139

Produção 1

Um “monólogo de multiplicidades” encenado. Nele, a estudante-professora vasculha, em uma caixa de sapatos. Dela retira objetos compondo fragmentos com os quais vai montando uma narrativa atravessada por acontecimentos singulares,

⁴ Termo utilizado por um dos licenciandos.

agudos que pontuam a vida, mas não lhe confere fundos. Amores achados, filhos paridos, relações em litígio, *insights* criativos, todos tecidos com os fios do inesperado e embalados por uma trilha sonora cambiante. Ali não se vê continuidades, relações causais, “sou isso porque me aconteceu aquilo”. É uma vida que não se tornou algo, não se solidificou, vive-se, apenas. De que matéria é feita essa escritura encenada? São fatos reais, memórias (mas, o seria mesmo isso?)? Os efeitos que provocou foram tangíveis, marcaram a pele, tornou-se pele na medida em que com ela nos tocou. “Quando a escritura se torna uma pele não há como se despir dela, mas é possível transmutá-la permanentemente” (GONÇALVES, 2013, p. 54) porque a pele vive mudas, ecdises, renovações.

Produção 2

Uma enigmática instalação composta pelo agrupamento de um lençol, um copo contendo amendoins e uma chave de carro contavam-nos sobre momentos de morte que resultaram na invenção de novos modos de vida. Objetos distintos falavam de acontecimentos urdidos em momentos singulares que se tocam em intensidades e sentidos. O lençol, signo do medo infantil que morre ao dar lugar a uma nova racionalidade. Os amendoins, uma experiência anafilática quase mortal, exigiram outras formas de se relacionar com o mundo. A chave de um carro roubado do pai, expressão de transgressão juvenil, abre as portas da vida adulta. Que podem nos fazer pensar esses três instantâneos de vida? Talvez, que há vida na morte, aqui pensada como potência de transformação, como fresta que se abre a novas formas de viver.

Essas produções foram dispersas e dispostas a livres edições e novas remontagens. Como a estas produções não foram coladas prévias interpretações, elas operaram sobre os espectadores como “blocos de sensações”, movimentando e criando leituras outras, avessas às totalizações.

Inventando estilos de sobrevivência

141

Essa experimentação foi inicialmente ativada pela projeção do filme “Cinco estilos de sobrevivência”⁵. O filme trata de 5 histórias de vida que, inicialmente, se mostram independentes uma das outras, mas que se cruzam em um dado momento do filme. A obra cinematográfica reúne características que eram interessantes para o propósito de nossa experimentação. Entre elas, o caráter não linear e não explicativo das narrativas, os acontecimentos singulares e bizarros que cortam a vida dos diferentes personagens e os modos de vida que inventam para sobreviver em meio a estes acontecimentos. A produção solicitada foi um texto que partisse da seguinte proposição: “Quando tive que me reinventar...” Não amarramos estilo ao texto, ou seja, a tipologia e o gênero eram livres, se poderia experimentar qualquer estilo (narrativo, dissertativo, poético, musical etc.) de escrita.

Idas e vindas, vidas! Mudanças, rupturas, fabulações, deslocamentos. Viver é trânsito, nomadismo. As escrituras parecem falar disso.

⁵Survive Style 5. Filme dirigido por Gen Sekugucj com produção japonesa de 2004.

Em certos momentos, aqueles em que fico sozinha, minha imaginação vai embora. Em alguns momentos fui cantora, modelo, mãe, aluna e por vezes aqueles animais fofinhos... Agora me reinvento com um caderno e um lápis, a cada dia escrevo-me histórias variadas, em algumas acredito, noutras não... (Amanda⁶)

Reinventar para mim era uma maneira de deixar para trás algo que eu não queria mais. (Roberta)

Reinventar é poder ser pássaro, ser cantor, ser uma mosca, é poder ser pintor. Reinventar é poder escrever coisas embaralhadas que saem de dentro de você para outra pessoa ler e achar; isso não faz nenhum sentido. (Tamires)

Procuro não dizer que sou isso ou aquilo, mas sim eu estou. Pois hoje estou universitária, a amanhã posso estar professora ou em qualquer outra profissão, já que ontem eu era uma recepcionista. (Deborah)

Falam de instantes, travessias, de vidas que não buscam identificar-se, dizer-se de determinada forma/forma, não cobiçam a sedutora promessa da estabilidade. Talvez anseiem uma existência *mosca*, *pássaro* e, muitas vezes, ter que inventar solos para pousar. Talvez esses solos sejam *papel* e *lápis*, suportes tantas vezes evocados para falar de docência, para escrever coisas *embaralhadas* que não façam *n nenhum sentido* para os outros, mas organizam, ainda que provisoriamente, o que se *está sendo*.

⁶Nome das estudantes envolvidas, com as devidas autorizações.

Essas não me parecem escritas de vida-confissão, mas escrituras da vida-invenção para ser *acreditada, ou não e, sem apegos, deixada para trás quando não se a queira mais*, simplesmente porque na vida tudo tem limitada duração.

Longe de festejarem e prescreverem condutas, estilos de vida e práticas, este tipo de escritura autobiográfica seduz pela e para a inventividade, atua por fabulações, inspiração para o exercício criativo, usualmente alijado dos processos de formação de professores tão afeitos a modelos e molduras, verdadeiros receituários de modos de ser e fazer.

Como processo formativo, tais experiências de escritura funcionam como micropolíticas (Foucault) ou “pedagogias menores” (Deleuze), que potencializam o campo da docência, não porque definem um conjunto de regras a serem seguidas, mas abrem possibilidades de um combate contra “o mesmo”, anunciando modos de reinvenções e recriações de práticas mais pareadas com as mutações de espaço e de velocidade do tempo presente.

Reinaugurar os começos. A emoção das estreias, o viço das novidades que se renovam enquanto as cancelas permanecerem suspensas no ar. Talvez seja esse o sentido formativo das histórias de vida. Voltar à praia. Uma, duas, infinitas vezes, infinitas praias, eternos retornos, renovados retornos, desdobrados inícios que inauguram a diferença, o recomeço.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

COUTO, Mía. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**: ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006a. p. 63-100.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 264-298. v. III. (Coleção Ditos e Escritos)

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006c. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e formação**: fragmentos de uma escrita de uma vida. 2013. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Belém, 2013.

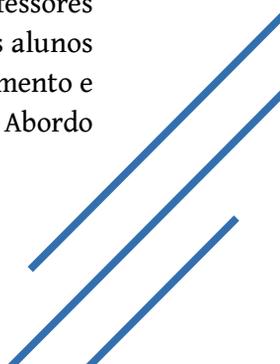


A formação docente (em ciências naturais): para quê? para quem?

Luiz Carlos Jafelice

Panorâmica deste ensaio

Neste ensaio, discuto a escola enquanto reprodutora de uma ideologia de desigualdades, injustiças e exclusões e o papel do professor nesse contexto. Advogo que essa ideologia se constrói consoante uma opção civilizatória equivocada, que valoriza a competitividade em detrimento da solidariedade e acolhe orientar-se por um sistema econômico excludente. Enfatizo a responsabilidade desse professor em resistir àquela tendência e em praticar um ensino que explicita as articulações entre ciência, sociedade e ideologia desde uma perspectiva crítica incomum, na qual a própria ciência é questionada em sua pressuposta superioridade epistemológica e é confrontada com sua omissão, senão conivência, com a ideologia dominante. Argumento que uma ciência conduzida de modo acrítico e irmanada àquela visão civilizatória e àquele modelo econômico não está voltada para a totalidade da humanidade, como seus discursos apregoam. Esse tipo de ciência se torna uma das fontes do poder desse sistema de mundo. Aponto a necessidade de uma educação emancipatória, de se formar professores aptos para realizar esse tipo de análise e prover seus alunos com instrumentos que incitem sua reflexão, discernimento e ação visando à dissolução daquela hegemonia viciosa. Abordo



também a herança nefasta da ditadura civil-militar para o desenvolvimento da escola no Brasil, no etos repressivo ainda presente na área de educação e na falha formação ética atual dos docentes, na qual, em especial nas licenciaturas de física, química, biologia e matemática, há forte preconceito em relação às disciplinas das áreas de humanas que fazem parte dos respectivos currículos. Para tentar colocar esses descaminhos na perspectiva de um referencial consistente, introduzo a *cadeia da exclusão* e discuto como a educação tem contribuído para ela. Destaco, por fim, a inadequação da política educacional e dos cursos de formação de professores em encaminhar a contento essas temáticas e discussões e, assim, ressalto a contribuição daqueles para perpetuar a ideologia e vieses mencionados.

146

Subversões iniciais, quer dizer, considerações iniciais

“O professor que não for subversivo não é educador!”. Afirmação ousada, feita pela educadora Áurea Cândida Sigríst, ex-diretora do *Ginásio Vocacional João XXIII*, da cidade de Americana, interior do estado de São Paulo, na década de 1960 (VOCACIONAL..., 2011, [documento filmográfico]). Neste ensaio, vou desenvolver o tema que ela levanta¹.

¹ Mantive no texto, tanto quanto possível, a forma coloquial adotada na conferência. Sua originalidade não está nos pontos que levanta, mas em insistir, mesmo nos dias de hoje, em confrontar esses pontos com uma formação docente subserviente que continua a ignorá-los ou subestimá-los. As lições que os temas e preocupações aqui discutidos nos ensinam continuam atuais e não podem ser desprezadas sem sérias consequências para os futuros professores. Aqui, espero ajudar a manter esses pontos na pauta constante dos professores e de seus formadores.

O *Vocacional*² foi um projeto de experiência pedagógica em escola pública, em período integral, cujo foco era a interdisciplinaridade e visava “desenvolver nos jovens uma atitude crítica perante a realidade”, segundo Maria Nilde Mascellani, incansável lutadora por uma escola pública de qualidade (VOCACIONAL..., 2011, [documento filmográfico]).

E a experiência estava dando muito certo. Um ex-aluno sintetiza: “uma escola que te ensina a pensar, te forma para o resto da vida!” (VOCACIONAL..., 2011, [documento filmográfico]). Veredicto irretorquível de sérias implicações em educação. De fato, decorre daí a primeira lição: *saber pensar* é muito mais importante que saber física, biologia, química etc. Segunda lição: “aprender” ciências, em especial por meio da forma alienante que costumam ser “ensinadas”, não necessariamente nos ensina a pensar, em geral, e menos ainda sobre as coisas decisivas para a vida e para a cidadania.

A história, porém, mostra que os militares no poder na época não toleravam conviver com *liberdade de expressão, estímulo a postura crítica e conscientização social*. E não estavam sozinhos, enquanto grupo, nesse cerceamento de liberdade e de expressão, pois parcelas influentes da sociedade civil os apoiavam na intolerância e força bruta. Por isso, a ditadura civil-militar brasileira extinguiu aquele projeto em 1969. Mas não teve como extinguir os *corações e as mentes* dos alunos e professores ali formados, que seguem até hoje!

²O *Projeto Vocacional* está exposto com clareza e beleza no documentário *Vocacional, uma aventura humana* (2011), de Toni Venturi, ex-aluno de uma das escolas vocacionais e cineasta premiado. Busque o filme, compartilhe-o com colegas, leve-o à sua sala de aula, problematize-o e discuta-o com seus alunos.

As mazelas da ditadura atingiram a escola e continuam a afligi-la

Não vamos nos iludir, nem confundir. Também aquele tipo de influência nefasta da ditadura civil-militar persiste *até hoje!* Com efeito,

práticas e características da educação brasileira às quais nos habituamos [- [como, por exemplo] [f]ormação de professores em escala, fortalecimento da educação privada, segmentação de currículos e até mesmo a arquitetura prisional dos prédios [escolares] -] dizem muito sobre o regime militar imposto durante mais de duas décadas ao País e aos seus cidadãos (RODRIGUES, 2014, p. 20).

148

E há vestígios mais escondidos e perversos resultantes desse golpe cinquentenário de Estado. Assim, seriam consequências da formação repressiva legada por esse período a

dificuldade que as escolas encontram em lidar com a aprendizagem de forma democrática, a intolerância à diversidade e a falta de referências mais experientes [em Educação] (RODRIGUES, 2014, p. 20).

Citando apenas três referências representativas perseguidas, entre inúmeras outras na área, podemos destacar os educadores Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Na época,

[a]lém da perseguição direta, os cursos superiores de formação de professores passaram a ter currículo obrigatório, em

vez do caráter multidisciplinar que impera nos países democráticos. Todo o Ensino Superior foi reformulado em 1968 e o Ensino Médio em 1971, ambos com o conteúdo de Humanas reduzido [...] Para o sociólogo Emir Sader, as aulas passaram a ser mais pobres, a função da escola foi achatada para a preparação ao mercado de trabalho, e a do professor passou a ser de mero instrutor. [Segundo Sader] ‘[o] conjunto das medidas [impostas pela ditadura] teve um efeito devastador sobre o papel da educação na socialização dos jovens’ (RODRIGUES, 2014, p. 21).

As licenciaturas ainda sofrem muito com a mentalidade reinante

149

Se analisarmos os atuais currículos das licenciaturas no país, em particular (mas não apenas) os das licenciaturas em ciências naturais – e mais ainda se pudermos presenciar discussões internas, com os responsáveis por esses cursos –, fica evidente que aquela mentalidade deixou muitos seguidores e continua em pleno vigor, para infelicidade de quem é assim “formado” e da sociedade à qual pertencem. Em geral, os formadores de professores de ciências que são, eles próprios, especialistas nelas, se puderem, retiram o máximo possível das disciplinas que têm interface com as áreas de educação e de humanas. Se, em consequência da legislação vigente, não conseguirem retirá-las, lutarão para reduzir ao mínimo a carga horária e a influência daquelas disciplinas.

Em um exemplo concreto envolvendo reforma de currículo de licenciatura em física, as disciplinas visadas por aqueles “reformadores de currículo” são as do tipo “História, Filosofia

e Sociologia da Ciência” (HFSC), “Instrumentação para o Ensino de Física” (IEF) e aquelas comumente sob responsabilidade das faculdades de Educação. Entre alegações comuns àqueles “reformadores”, já encontrei (as falas a seguir são, respectivamente, dos professores P1, P2 e P3, assim referidos para preservar suas identidades; todas as citações, literais, são de falas proferidas em 2013): “O conteúdo de física deve ser reforçado e, portanto, deve diminuir o outro conteúdo [humanístico; HFSC, IEF etc.]”; “Há predominância de humanas [na licenciatura em física]”; “Acho que Paulo Freire e Jean Piaget são péssimas referências para a educação. Não só acho que estavam errados, mas penso que sua influência é excessiva. [...] Professor de Física tem que saber Física. Todo o resto é secundário”.

150

Transparece nessas falas, além de muita desinformação e preconceito, que os críticos daquelas disciplinas partilham a concepção de que “para ensinar, basta saber”, atrelada ao corolário implícito: “quanto mais o professor souber um dado conteúdo, melhor o ensinará”. Ora, essa concepção não resiste aos mais simples fatos observados. A começar por professores que tivemos, reputados especialistas, mas péssimos docentes – e esses, amiúde, não são exceção –; toda a expertise deles não aprimorou suas didáticas nem sensibilidades no trato com alunos; e, ao contrário de nos fazerem gostar mais do assunto, serviram de contraexemplo do que *não* deveríamos fazer ao lecionar. Ademais, aquela concepção, por um lado, é trivial e, por outro, é falaciosa; mistura o óbvio, com uma extrapolação indevida. É evidente que para se ensinar algo tem que se saber esse algo. Mas essa obviedade não nos autoriza a, indutivamente, concluir que isso é o bastante, nem que é o mais importante – a não ser que não entendamos, de fato, o que significa ser um *educador*... O domínio de conteúdo específico é

condição necessária, mas *não* suficiente para garantir o melhor processo educativo.

Saber física, para um educador em física, certamente é primário. Contudo, as outras habilidades e competências profissionais que um professor idôneo precisa para fazer a diferença na mudança social necessária vão muito além dos seus conhecimentos específicos sobre a disciplina que leciona. Portanto, à declaração: “Professor de Física tem que saber Física. Todo o resto é secundário”, contra-argumento dizendo: “o resto”, ou seja, o aporte das áreas de educação e de humanas, é, *no mínimo, igualmente* primário.

O ponto na presente discussão é: as disciplinas criticadas (na verdade, em muitos casos, execradas) por aquele tipo de “reformador de currículo” são justamente as disciplinas do grupo que a ditadura civil-militar reduziu! Apesar das inúmeras confusões e malefícios daquela mentalidade, vê-se que ela está viva e forte, com seguidores e representantes ativos em posições de decisão. O quadro é mais grave do que pode parecer a quem o olha de longe.

Não estou afirmando que a ditadura, em si, seja a única causa dessa mentalidade entre aqueles especialistas. A contribuição da ditadura, também na definição dos currículos das licenciaturas, é devido ao caldo de cultura que ela cria e à mentalidade elitista, segregacionista e retrógrada que ela alimenta. A ditadura – e suas sombras, até hoje – estimula valores questionáveis e torna o solo propício para a *mentalidade anti-humanas* se enraizar de modo “justificável” e duradouro, e se manifestar, inclusive, entre “reformadores de currículo” especialistas em conteúdos específicos em ciências naturais (ou em outras áreas).

Mudar esse quadro exige organização e execução de ações transformadoras em nível mais específico e profundo, a saber: no das *políticas públicas em educação e formação docente*. E essas reformas precisam garantir uma educação e uma formação emancipatórias³.

Melhor formação em *humanas* até para professores de *ciências naturais*?!

Dessa discussão, se impõe a questão (para alguns, estranha): por que a formação em humanas pode ser até mais relevante e útil ao professor do que aquela em sua área específica? Primeiro, porque o professor, principalmente o da educação básica, deve formar o aluno-cidadão – e não o candidato a especialista ou cientista. Segundo, relacionado ao primeiro, porque o meio onde a vida se dá é naquele das humanidades!

Em se tratando de vida cotidiana e sócio-político-econômica, ter uma formação ampla e sólida em humanas, que de fato capacite a pessoa para leituras críticas de mundo e engajamento consciente em propostas de mudança, é mais importante que os conhecimentos específicos excessivamente técnicos ou especializados das ciências da natureza⁴.

³Destaco a posição estratégica especial dos envolvidos com o PIBID/CAPES para reivindicar essas reformas.

⁴É óbvio que uma coisa não exclui a outra e que pode haver um elã construtivo entre as “duas culturas”. O ponto aqui é que essa não tem sido a postura dos especialistas científicos formadores de professores e nem é com aquela visão integrada e sinérgica que os licenciandos em ciências naturais são capacitados nas suas graduações.

Uma atuação cidadã, para ser efetiva e eficaz, demanda conhecimento e domínio sobre as inter-relações – e mesmo, por vezes, conluios – entre ciência e os outros setores da vida em sociedade. Para fazer isso com competência e assertividade, o professor – e seus alunos, após ele – precisa ser habilitado a enxergar a ciência como construção humana (e não algo superior e imparcial, que só quer o melhor para todos) e a trabalhá-la junto a seus alunos como sendo o empreendimento que é, sujeito a *todos* os vieses e vicissitudes presentes nas nossas construções sociais de sentido. Somente uma formação docente em *humanas* mais robusta, aprofundada e comprometida com um ideal de emancipação social pode, espera-se, prover a base formativa apropriada para a participação cidadã transformadora de que necessitamos.

153

Em suma, no que diz respeito ao exercício ético da cidadania, a constatação prática, realista, vivencial, é que o puro conhecimento técnico-científico especializado é de pouca ou nenhuma serventia no terreno onde a vida de fato acontece. Aquele tipo de conhecimento não nos capacita para melhor analisar e decidir frequentes situações de caráter político-ideológico que afetam nossas vidas e, portanto, tampouco nos habilita a melhor *votar* – processo-chave na construção de uma sociedade igualitária democrática – e *participar* do que vier depois.

E esse quadro fica pior pela *forma acrítica, aética e desconectada da vida* em que o professor de ciências é formado, na qual imperam ênfases *conteudísticas inúteis* para uso no magistério e *ufanistas das aplicações tecnológicas*, como se isso fosse, de fato, o mais relevante para o exercício crítico da cidadania. Pior: as informações veiculadas e os modos de raciocínio exercitados no modelo atual de formação daquele docente podem embotar

habilidades centrais para o tipo de reflexão e atuação necessárias ao entendimento e à mudança do social.

Por uma outra formação docente: a contribuição da sociologia da ciência

Collins e Pinch (2003) nos dão um bom exemplo da perspectiva para a formação do professor de ciências naturais que a sociologia da ciência nos oferece⁵. Eles enfatizam, por exemplo, que para o cidadão comum, em uma sociedade democrática, ser “capaz de tomar decisões mais sensatas sobre [assuntos relacionados à ciência]” (COLLINS; PINCH, 2003, p. 195) ele precisa saber mais *sobre* ciência do que *mais* ciência. Eles argumentam que pensar o contrário disso – conforme ouvimos constantemente – além de ser estranho, expressa uma

postura [que] é uma das maiores falácias de nosso tempo. Por quê? Porque doutores e professores tomam diferentes partidos n[os] debates [envolvendo questões científicas controversas, em geral atreladas a decisões político-econômicas pendentes] (COLLINS; PINCH, 2003, p. 195).

Esses autores mostram que “[a] razão de tais debates não solucionáveis, apesar de toda essa especialização [dos debatedores]” (COLLINS; PINCH, 2003, p. 196), reside em aspectos que têm sido cada vez mais esclarecidos pelas abordagens sociológicas da natureza da ciência.

⁵Vide Jafelice (2008), em particular a seção *Racionalidades e Sociologia da Ciência no Ensino de Ciências*. Os próximos cinco parágrafos foram extraídos desse trabalho – a menos de ligeiras adaptações aqui.

Eles prosseguem:

[...] todos os lados [dessas] contendas têm um grau de conhecimento especializado muito superior ao que se poderia esperar que algum cidadão comum tivesse e todos os lados sabem como defender seus argumentos principais com clareza e sem falácias óbvias (COLLINS; PINCH, 2003, p. 195-196).

O que se constata é que se

os cientistas na vanguarda da pesquisa não conseguem resolver suas diferenças profundas por meio de experimentos melhores, conhecimentos mais amplos, teorias mais avançadas ou raciocínios mais claros [...] [então] [é] ridículo esperar que o público em geral se saia melhor (COLLINS; PINCH, 2003, p. 196).

155

Alguém ainda acredita seriamente que, por exemplo, decisões sobre o uso de transgênicos ou de energia nuclear no Brasil (e no mundo) serão tomadas principalmente com base em conhecimentos técnico-científicos em biologia ou física? Tomando esse último exemplo para explicitar este ponto: qual professor de física do terceiro ano do ensino médio acredita que aquilo que ele trabalhou com seu aluno sobre conteúdos específicos de física nuclear capacitará esse aluno a ter uma participação mais ativa e consciente, nas discussões das questões técnicas de física envolvidas, quando um ministro de ciência e tecnologia decidir que o número de centrais nucleares deve aumentar no país? Seria muita ingenuidade, ou opção ideológica, acreditar que decisões desse teor de fato acontecem amparadas essencialmente em questões conceituais e técnicas. Por

outro lado, é igualmente um equívoco imaginar que naquilo que aquelas decisões possam depender de conhecimentos técnico-científicos específicos, nosso estudante, que só teve contato com física no ensino médio, e, neste exemplo, com física nuclear apenas durante algumas poucas aulas, terá condições de fundamentar sua participação cidadã naquele processo decisório com base no breve, senão muito precário, contato que teve com os conhecimentos requeridos para tal fundamentação.

Esse quadro reforça os argumentos e proposta de Collins e Pinch (2003, p. 197), quando dizem que é preciso “[m]udar a compreensão pública do papel político da ciência e da tecnologia”. E asseveram: “para os cidadãos que desejam participar do processo democrático de uma sociedade tecnológica, a ciência que eles precisam conhecer é a controversa” (COLLINS; PINCH, 2003, p. 14). Por isso, esses autores, com razão, insistem:

para nossos próprios filhos, os futuros cidadãos de uma sociedade tecnológica, [...] conhecer o conteúdo da ciência [não] precisa ser algo tão rigoroso e extensivo, e talvez bitulado, como é atualmente [...] [muito mais importante e útil é conhecer] o funcionamento interno da ciência (COLLINS; PINCH, 2003, p. 203).

Em resumo, o ponto-chave é que o conhecimento essencial que

o cidadão comum precisa ter [...] para votar sobre questões técnicas [...] é sobre a relação entre os especialistas e os

políticos, os meios de comunicação e o resto de nós (COLLINS;
PINCH, 2003, p. 196)⁶.

A ordem à qual a atual formação docente tende a atender

157

Ordem não é algo absoluto. Depende de que lado você analisa a situação – e, em geral, você pode escolher o lado. Subversão significa “[r]evolta contra uma autoridade, norma etc. [...] [d]errubada de coisas estabelecidas, estruturas, sistemas etc.” (AULETE, 2007, p. 930); significa a invalidação da *ordem* vigente. Se, por exemplo, você é latifundiário, na segunda metade do século XIX, no Brasil, a *ordem* é que o escravo é uma mercadoria e não tem direitos, nem deve ter. Nesse caso, a *ordem* (o *normal* e *desejável*) é haver escravos – explorados e de modo inumano, mas que a *retórica do poder no período* cuida para que isso não seja visto assim e que todo o esquema permaneça *invisível* para a maioria das pessoas. Mas, se você é abolicionista, a *ordem* deveria ser outra. E se você é escravo, a *ordem* deveria ser ainda outra.

Por trás de muitos de nossos discursos, enquanto educadores, está a esperança de que, pelo menos em alguma medida, a educação sirva também para o educando melhorar sua condição social. É preciso ter claro, contudo, com qual inserção ou

⁶Muitos cientistas e educadores científicos dizem temer quando se faz esse tipo de proposta, porque incentivar a anticência, o irracionalismo, o niilismo. Ao contrário, será honesto e incitará a formação cidadã. Ao mesmo tempo em que se ensina um conteúdo, deve-se desconstruí-lo enquanto expressão da verdade absoluta. Um bem formado professor de ciências deveria, em princípio, estar preparado para praticar tal pedagogia de fato dialética.

“ascensão” social queremos contribuir. Como o linguista Marcos Bagno questiona com clareza: queremos

promover a ‘ascensão social’ para que alguém se enquadre dentro *desta sociedade em que vivemos*, tal como ela se apresenta hoje? [- com suas profundas desigualdades, discriminações, injustiças e exclusões]? (BAGNO, 2015, p. 107, grifo do autor).

O cerne do problema, portanto, não é trabalhar pela “inserção” do aluno na sociedade, e sim *em qual sociedade* inseri-lo – uma sociedade a qual esse aluno logo deverá ajudar a construir. Deveríamos formá-lo para ele ter discernimento e competência para ajudar a mudá-la para melhor. Em suma, a sociedade (ou a ordem) não é um dado da natureza, nem criação divina; ela é feita por nós. O ponto é: *mesmo quando nos omitimos, ela é feita por nós!*

Para quem acredita, por exemplo, que a ciência: “é perfeita e pura, confiável e insubstituível” e “não tem limite de aplicação; tudo explica ou explicará”; e, conseqüentemente, também costuma acreditar que: “a ciência não sofre influência social, nem política ou ideológica”; “a ciência nos conduz à verdade”; “a ciência é neutra, as pessoas é que não são” etc., nessa linha; então, é tudo progresso e felicidade (em algum futuro indefinido) e devemos continuar fazendo cada um sua parte o melhor possível, como nos ensinaram (a maioria dos) nossos pais e professores.

Contudo, quem acredita nesse tipo de coisa está sob influência da *ideologia da certeza*, mesmo sem ter consciência do fato. Isso é o que opinam, em particular, os educadores em matemática Marcelo C. Borba e Ole Skovsmose (2001), que compartilham minha crítica ao tipo de crenças que acabei de

listar. Aliás, não vir à consciência, conseguir se manter *invisível*, é condição básica para o sucesso de qualquer ideologia.

O que ainda fornece certo alento é que também na educação em áreas específicas do conhecimento, como as das ciências naturais, há muitas pessoas preocupadas em não usar tal ideologia para referendar um caminho civilizatório equivocados e um ensino alienante.

Na trilha da alienação, porém, ouve-se, com frequência, algo do tipo “se cada um cumprir seu papel, construiremos um mundo melhor”. Ora, isso *não é verdade!* Com efeito, dada a *ideologia dominante*, se fizermos como nos tem sido ensinado e cobrado “aquilo que se espera de nós”, é mais provável que estejamos ajudando a *manter tudo como está!*

Quem nos esclarece sobre isso é Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Eles estudaram a escola básica na França do final da década de 1960 e concluíram: *a escola reproduz a sociedade*. Mas a análise e as conclusões são atuais e se aplicam para outros níveis de ensino e para o Brasil. Amparados em pesquisas sociológicas, eles concluem que a escola contribui significativamente para a

reprodução da ordem estabelecida [...] a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2011, quarta capa).

Ou ainda que “o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

No nosso caso, hoje, o Brasil tem a segunda pior distribuição de renda do mundo (CORRÊA, 2013). Embora essa

desigualdade fosse maior há quinze anos, permanecer ainda na segunda posição nesse quesito é significativo e vexatório. Mas qual a relação entre distribuição de renda e educação? Otaviano Helene (2013, p. 29) nos elucida:

Há dois processos relacionados à educação que contribuem fortemente para a reprodução futura da concentração de renda no Brasil: a renda das pessoas depende fortemente da quantidade e da qualidade da educação formal que receberam; e, formando um círculo vicioso, a educação das crianças e dos jovens depende, também fortemente, de sua renda familiar. A combinação desses dois fatores faz com que nossa política educacional seja um dos principais fatores de concentração de renda e de reprodução de desigualdades.

160

Por um lado, distribuição de renda e distribuição de poder estão correlacionadas – e a escola é um elo chave na reprodução de ambas. Por outro lado, como as políticas educacionais afetam também os cursos de formação de professores, e elas ainda espelham uma visão de formação docente viciada pela mentalidade aqui criticada, então, inclusive esses cursos contribuem na perpetuação daquela ideologia e de injustiças e exclusões dela resultantes.

Se a ordem social, hoje, se ampara na ciência para se legitimar e se nós compramos o ideal iluminista do progresso (na verdade nunca alcançado como prometido) e acreditamos que uma hora ele tem que chegar e que, agora sim, com nosso trabalho dedicado, ele chegará... então estaremos prontos para reproduzir, sem saber, o que aí está, de bom e de ruim! E... não! Esse não é o preço que temos que pagar pelo viver.

Ciência e ideologia “cientificamente” amparada

A ciência é apresentada nos discursos dominantes como tendo uma *epistemologia privilegiada* (de fato, em geral, de forma muito mais pretensiosa ainda, como sendo a única forma de conhecer legítima e que pode nos conduzir à verdade). Ao mesmo tempo, ela tem estado, embaraçosamente, a serviço do *pensamento único* – e isso, com frequência, antes do que a serviço da melhoria de vida para todos. E ambos os setores, *ciência* e *mercado*, operam apoiados na *racionalidade cognitivo-instrumental*. É importante atentar que essa é a racionalidade essencialmente valorizada e exercitada nas licenciaturas em ciências naturais.

O geógrafo Milton Santos nos adverte:

[e]sta exclusão atual, com a produção de dívidas sociais, obedece a um processo racional, uma racionalidade sem razão, mas que comanda as ações hegemônicas e arrasta as demais ações (SANTOS, 2000, p. 74).

Concluindo: “Os excluídos são o fruto dessa racionalidade” (SANTOS, 2000, p. 74) – que é de caráter cognitivo-instrumental. Ele sintetiza com lucidez:

Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela *ciência, considerada*, ela própria, *infa-lível*. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. Tudo o que é feito pelas mãos dos vetores fundamentais

da globalização parte de idéias científicas, indispensáveis à produção, aliás acelerada, de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas (SANTOS, 2000, p. 53, grifo nosso).

E faz o sério diagnóstico:

Como, freqüentemente, a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado, e não à humanidade em geral, o *progresso técnico e científico não é sempre um progresso moral*. Pior, talvez, do que isso: a ausência desse progresso moral e *tudo o que é feito a partir dessa ausência vai pesar fortemente sobre o modelo de construção histórica dominante* no último quartel do século XX (SANTOS, 2000, p. 65, grifo nosso).

162

Essas análises ajudam a entender por que a ciência, com frequência de abismar, é omissa, senão conivente, com a ideologia dominante e os estragos humanos que esta perpetra.

Se os professores não querem, eles próprios, ser coniventes e perpetuar esse *processo de exclusões*, precisam se conscientizar de seu papel e poder na sociedade. Professores inconscientes de seu papel e dever maior, e desconhecedores das conexões entre educação, outras forças sociais e suas consequências, são alvo fácil para o pensamento único dominante. Esses profissionais, politicamente alienados, enquanto acreditam estar melhor preparando seus alunos para um exercício de cidadania responsável, na verdade estarão servindo de *meninos de recado* para o pensamento ideológico hegemônico de plantão, prestando um serviço essencialmente de doutrinação. Contudo, não devemos consentir em ser *doutrinadores*. Ao se formarem, os pedagogos e

licenciados, inclusive em ciências exatas e naturais e matemática, deveriam ser, acima de tudo, *educadores*.

Milton Santos, de novo, vem em nosso socorro, nos lembrando:

[e]xclusão e dívida social aparecem [na mentalidade estimulada pelo globalitarismo atual] como se fossem algo fixo, imutável, indeclinável, quando, como qualquer outra ordem, *pode ser substituída por uma ordem mais humana* (SANTOS, 2000, p. 76, grifo nosso).

Como destaque em Jafelice (2015, p. 64), o pensamento único hegemônico

[...] reforça uma ideologia em que a exclusão passa a ser vista como natural ou inevitável ou problema causado pelos próprios excluídos. Os educadores precisam se posicionar contra esse tipo de mentalidade e trabalhar pela inclusão, também de outras visões de mundo e formas de conhecimento, desde sempre relevantes, apesar de muito discriminadas nos últimos séculos no Ocidente. Elas são criações de culturas e pessoas ainda vivas, expondo riqueza de possibilidades humanas a ser igualmente valorizada.

Como Santos (2000) enfatiza, é preciso criarmos contraracionalidades que nos ajudem a valorizar o local, a solidariedade e o espírito.

Portanto, mais uma vez: a questão não é trabalhar pela “inserção” do aluno na sociedade e sim *em qual sociedade inseri-lo*. E Milton Santos nos relembra: a ordem social não está dada – por nenhuma força superior, lei da física, verdade da

matemática –, ela não é imutável, nem está além de nossa intervenção; *a sociedade*, com ou sem nossa participação engajada, **é feita por nós!** Aqui devemos entrar nós, cidadãos-educadores, e atuar! Mas não seremos bem-sucedidos na mudança necessária se não revermos e transformarmos radicalmente nossa mentalidade e muitas de nossas práticas, enquanto professores⁷.

Cadeia da exclusão e como a educação é parte dela

Para tentar esclarecer esses pontos fundamentais, compus a *cadeia da exclusão* fundamentado em Milton Santos (2000)⁸. Nela, grifei na forma sublinhado as palavras-chaves da nova ordem mundial e na forma *itálico* as *outras palavras-chaves* que considero *essenciais para os princípios aqui defendidos* (embora não sejam valorizados ainda como deveriam).

Ao se confrontar ambos os grupos de palavras nessa cadeia, fica claro:

- 1) como aquelas palavras-diretrizes já penetraram de maneira profunda *no corpo*, nas *ideias* e nas *ações educacionais*;
- 2) como os dois grupos se articulam entre si e aquelas são alimentadas também por *estas*; e

⁷Essas questões são aprofundadas em Jafelice (2008, 2012); e em Lopes e Jafelice (2013), em particular, a discussão é encaminhada segundo uma concepção revisionista de educação.

⁸Este parágrafo, os dois seguintes e a explicitação da *cadeia da exclusão* vêm, originalmente, a menos de ligeiras adaptações feitas aqui, de Jafelice (2004), onde esta discussão é aprofundada.

3) como aquelas subjugam, descaracterizam ou impedem a realização destas.

As palavras do primeiro grupo foram se tornando inquestionáveis e viraram palavras de ordem. A *cadeia da exclusão* explicita a *estrutura* das áreas de nossa atuação cidadã. Em particular, ela mostra como nossas ações em educação e divulgação científica, ou no incentivo a competições do saber, podem se prestar para promover, a médio e longo prazo, exatamente o oposto do que ansiaríamos, comprometendo, assim, justo a formação de quem nós mais gostaríamos de ter apoiado. Essas ações, em princípio com propósitos nobres e promissores, podem estar atendendo a objetivos com os quais não concordaríamos em *sã consciência*.

165

A *cadeia da exclusão*⁹ e sua lógica norteadora:

1) a racionalidade de mercado (de matriz cognitivo-instrumental) fundamenta a racionalidade da globalização; esta, por um lado,

2a) alimenta a desestruturação do *peculiar*, do *nacional*, do *local*; e, por outro lado,

2b) impõe um modelo único, amparado pela ciência e baseado na competitividade¹⁰; ambos os desdobramentos, por sua vez,

⁹De Jafelice (2004), composta com base em Milton Santos (2000).

¹⁰ “[...] a causa essencial da perversidade sistêmica [que gera exclusões sem fim] é a instituição [...] da competitividade como regra absoluta, uma competitividade que escorre sobre todo o edifício social” (SANTOS, 2000, p. 60).

3) propõem horizontes translocais, no fundo inalcançáveis, como os mais apetitosos e de maior relação lucro/investimento e clamam sempre por maior qualidade e produtividade; o que, por sua vez,

4a) leva à descoordenação e desorganização das *solidariedades horizontais*¹¹ e *desequilibra* nossa *relação com o ambiente*; e

4b) “reduz as possibilidades do exercício de uma busca de *sentido para a vida local*”¹²; e

5) junto com os sentidos de solidariedade horizontal, de equilíbrio ambiental e da vida local se vão todos os *valores humanitários* básicos, *conhecimentos autóctones*¹³, e toda a exuberância da *rica urdidura das sociedades humanas*; e, portanto,

6) se instauram, assim, as condições ideais para que se operem exclusões de todo o tipo¹⁴.

¹¹As quais se refaziam historicamente, levando a ajustes e à reconstrução permanente da própria solidariedade horizontal (cf. SANTOS, 2000, p. 86-87).

¹²Santos (2000, p. 86, grifo nosso); enquanto sabe-se que “[no] caso brasileiro, [...] a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político” (SANTOS, 2000, p. 113).

¹³Com exceção dos que podem ser extorquidos por empresas para lhes auferirem lucros a curto e médio prazo.

¹⁴Exclusões como, por exemplo: de quem é diferente da maioria; do aluno que não se encaixa, não se adapta, não se conforma; dos profetas e dos conhecimentos tradicionais que eles possuem etc. Nesse contexto, as exclusões ficam naturalizadas e não vemos que aquele é vicioso e impróprio, nem que elas estão ocorrendo.

Essa *cadeia* não aponta para um destino inevitável. Tudo depende de como os recursos de que dispomos atualmente, intelectuais e materiais, de facilidades técnicas e de filosofias e ideologias, vão ser utilizados (Cf. SANTOS, 2000, p. 159-174). A *cadeia da exclusão* não diz, enfim, como as coisas são, e sim como elas têm estado e poderão continuar se não nos conscientizarmos dos rumos terríveis apontados e não refizermos nossa opção civilizatória com asserção e determinação. Nos fundamentos dessa reorientação político-epistêmico-axiológica está o repensar a educação, a formação docente e a política educacional.

Entreato reflexivo autocrítico

167

Tudo aquilo destacado até aqui – ainda que não na sequência e pontos que enfatizei e sem a nitidez franqueada pela *cadeia da exclusão* – não é novidade para a grande maioria das pessoas da área. Então, surge o aparente paradoxo: se aquilo tudo é tão conhecido, são fatos inclusive com confirmações empíricas sem ambiguidade, por que as consequentes ações transformadoras exigidas resistem aos fatos e à lógica e não acontecem como necessário?

Para Bourdieu e Passeron, isso ocorre quando o problema enfrentado é de caráter sociológico:

a sociologia propõe tarefas menos estéreis que a denúncia sistemática de erros que resistiriam menos à refutação lógica se fossem menos necessários sociologicamente [e, acrescentaria eu, psicologicamente também] (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 95).

Se sabemos o que sabemos, não concordamos com o quadro e dizemos que queremos mudá-lo, e mesmo assim não fazemos o que é necessário para tal (pelo menos não com a prioridade e determinação que a gravidade da situação pede), é porque o tal quadro deve estar tendo uma força maior do que nossa indignação, firmeza de propósitos e determinação em alterá-lo. Talvez aquela interpretação funcionalista seja simplista; talvez, parte da resposta.

Pressupostos da modernidade, opção civilizatória e educação

Retomo o título deste texto e a provocação inicial:

168

A formação docente (em ciências naturais): para quê? para quem?”. O filósofo da educação Cláudio Dalbosco faz o “diagnóstico de que o debate acerca da formação de professores tende a ser dominado pelas questões ‘o que’ e ‘como’ ensinar, relegando para segundo plano a finalidade do processo de ensino e aprendizagem, isto é, a pergunta ‘para que ensinar’ (DALBOSCO, 2010, p. 21).

Para mim, por trás do “para quê”, está escondido o “para quem” – digo: “afinal, *para quem* você trabalha?”. Para uma elite manter tudo como está, com verniz de mudança? Ou para formar quem possa mudar, de fato, esse quadro de desigualdades e exclusões observado?

Em uma era em que se acha normal (!) a mercantilização da educação¹⁵, pensar *para quê* e *para quem* se ensina é decisivo para saber se a esperança emancipadora freireana pode ter alguma chance ainda ou se, após forte *marketing* enquanto “educação humanizadora”, no estilo “doure sua pílula e fale o que as pessoas esperam ouvir”, ela foi tragada pelo sistema e já tem ações na bolsa de valores. Isso significa não apenas ter sido cooptada pelos oportunistas de mercado como também abandonada por educadores e pesquisadores em educação. Por isso, a fala de Áurea Cândida Sigrist, citada no início deste trabalho e que constitui um dos eixos do mesmo, é crucial: “O professor que não for subversivo não é educador!” (VOCACIONAL..., 2011, [documento filmográfico]).

Com efeito, em uma era em que a educação aceita formar as pessoas para o mercado, sem questioná-lo, nem o consumismo, nem o modelo econômico e civilizatório que adotamos, e concorda em ter suas diretrizes ditadas pelo poder econômico, pensar *para quê* e *para quem* se ensina, além de decisivo, é *subversivo!*

Portanto, são profundos e atuais os dizeres daquela professora. O que há, afinal, para ser subvertido pelo educador? Mais uma vez e sempre: depende do que se acredita. Quem acredita no discurso do *progresso* e foi seduzido pela *ideologia científica* e compactua com a *mentalidade capitalista*, é provável, então, que creia que o mundo, como está, é o melhor que poderíamos conseguir enquanto espécie animal neste planeta e que as coisas vão melhorar por si sós, tanto mais eficientemente quanto mais efetivamente cada um fizer a parte que lhe toca.

¹⁵Para análises dessa mentalidade, vide, e.g., Leher (2011), Helene (2013) e Ball (2014).

O que tratei aqui envolveu os *pressupostos da modernidade*, assim como a *opção civilizatória* a eles vinculada. Essa opção se baseia em um sistema econômico excludente, de exploração do semelhante e do meio ambiente, fomentador do consumismo, de relações humanas oportunistas e superficiais e de mentalidades imediatistas e rasas. Vivemos as consequências de uma opção “civilizatória” baseada em um conjunto de suposições pífias e na imposição do pensamento único, o qual é fundamentado e comandado pela racionalidade cognitivo-instrumental, tão valorizada nas ciências exatas, naturais e na matemática.

Para não repetirmos nosso erro de opção, devemos

analisar o sistema-mundo [...] [nesta] época de transição, esclarecer as alternativas disponíveis e, portanto, *as escolhas morais que teremos que fazer* e, finalmente, lançar luz sobre os *caminhos políticos que desejamos seguir* (WALLERSTEIN, 2007, p. 124; grifo nosso).

170

Neste ensaio, argumentei que os *pressupostos da modernidade*, assim como a *opção civilizatória* a eles atrelada, não se sustentam mais, e que um *educador digno do nome* não deve ser conivente com velhacarias, sob nenhuma justificativa, e não deve compactuar em ser doutrinador de jovens almas.

Este trabalho enfatiza a necessidade urgente de se formar educadores que, ao mesmo tempo em que ensinam ciências, trabalhem, com igual zelo e ênfase, o ensino *sobre* ciências, seus aspectos sociológicos, imbricação com o mercado e implicações dessa aliança para a sociedade, o fato de a ciência ser construção humana e que em uma sociedade democrática as prioridades e os programas das pesquisas científicas deveriam ser definidos pela sociedade – e para realizar esse papel com competência os

cidadãos precisam de outro tipo de educação, que os habilite a analisar e se posicionar frente as múltiplas inter-relações entre ciência, sociedade e ideologia e a agir na construção de uma sociedade igualitária de democracia participativa.

Referências

AULETE, Caldas. Subversão. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete da língua portuguesa: edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BORBA, Marcelo C.; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001. p. 127-148.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. Revisão: Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLLINS, Harry; PINCH, Trevor. **O Golem**: o que você deveria saber sobre ciência. Tradução: Laura C. B. Oliveira. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

CORRÊA, Marcello. Brasil tem segunda pior distribuição de renda em ranking da OCDE. **O Globo**, mar. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-segundapior-distribuicao-de-renda-em-ranking-da-ocde-7887116>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JAFELICE, Luiz Carlos. Educação holística, consciência ambiental e astronomia cultural. In: ENCONTRO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA, 8., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 2004. (Conferência de encerramento. Esses Anais, contudo, frustrando compromisso inicial, não foram publicados.)

_____. Educação científica, pós-modernidade e transdisciplinaridade. In: MARTINS, Roberto de Andrade et al. (Ed.). **Filosofia e História da Ciência no Cone Sul**. Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul (AFHIC), 2008. p. 285-293. Seleção de trabalhos do 5º Encontro.

_____. Etnoconhecimentos: por que incluir crianças e jovens? Educação intercultural, memória e integração intergeracional em Carnaúba dos Dantas. **Revista Inter-Legere**, n. 10, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/10/pdf/10es05.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Astronomia Cultural nos Ensinos Fundamental e Médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia (RELEA)**, n. 19, p. 57-92, 2015. Disponível em: <<http://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/209/290>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LEHER, Roberto. Conhecimento científico: tensões entre comodificação e emancipação. In: BERTUSSI, Guadalupe T.; OURIQUES, Nildo D. (Coord.). **Anuário Educativo Brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011. p. 55-78.

LOPES, Francisco Adaécio Dias; JAFELICE, Luiz Carlos. Educação e as novas concepções de realidade, interação e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 789-811, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/24863/26811>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

RODRIGUES, Cinthia. Não se fez tábula rasa: as marcas do regime militar ainda atrasam o desenvolvimento da escola no Brasil. **Carta na Escola**, n. 85, p. 20-23, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.profemarli.com/nao-se-fez-8232tabula-rasa>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VOCACIONAL, uma aventura humana. Direção: Toni Venturi. Roteiro e direção: Toni Venturi. Produção: Sylvia Lohn, Toni Venturi, Vitor Lopes. Fotografia: Flávio Murilo. Gênero: documentário. São Paulo: Olhar Imaginário, 2011. (80 min), color.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. Tradução: Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

Práticas para a formação docente no PIBID/UFBA

Alessandra Santos de Assis

Introdução

Temos ouvido elogios e críticas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A oportunidade única de reunir bolsistas, supervisores e coordenadores de toda parte do país em um evento anual precisa ser aproveitada para refletirmos juntos, reconhecendo os avanços, identificando os problemas e elaborando as proposições necessárias para construir um futuro melhor para o Programa. As práticas para a formação docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que ocorrem no âmbito do PIBID, apontam para a mesma direção indicada por estudos realizados sobre o Programa. Esses estudos reconhecem o valor do processo de profissionalização desencadeado com a aproximação proporcionada entre instituições de ensino superior e da educação básica.

A formação docente no PIBID na UFBA

O PIBID teve início na UFBA em 2009, com a aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do seu primeiro Projeto Institucional. O Programa deu início a uma abordagem diferenciada no contexto das práticas de formação docente, buscando redesenhar a organização do

trabalho, estabelecer parcerias com as escolas públicas, promover novas formas de interação entre atores do processo formativo e propor estratégias diferenciadas de ação. Se parece cedo para falar em resultados do Programa, ousamos aqui indicar alguns sinais que mostram a sua potencialidade como catalisador de uma nova cultura de formação, contribuindo para problematizar estruturas cristalizadas e propor novos caminhos.

A formação docente é parte da política institucional?

As mais recentes práticas de formação que ocorrem no âmbito do PIBID em cada instituição se inserem em um contexto peculiar e problemático instituído pelas políticas e ações do campo da formação superior de professores para a educação básica. Estudos como os de Bernadete Gatti (2010) vêm caracterizando a formação de professores como um campo de ambiguidades das normatizações vigentes; de fragmentação na oferta de cursos diversificados que não dialogam, assim como nas dicotomias internas a cada curso com ênfase nos conteúdos específicos de cada área de conhecimento em detrimento da formação focada no trabalho docente; dificuldade de estruturação das práticas de estágio curricular, cujo aproveitamento na forma como hoje se apresentam fica diminuída pela desarticulação com os demais momentos da trajetória formativa do licenciando. Os problemas observados têm relação com a secundarização da formação para a profissão docente, que na maioria das instituições de ensino superior não está posta como uma questão a ser discutida como parte da política institucional.

Talvez por ainda não termos feito a pergunta “Que professores, afinal, queremos formar?”, a construção do Projeto

Institucional do PIBID da UFBA foi o primeiro grande desafio para uma instituição. A princípio, houve a mobilização, não abrangente, mas significativa, de professores que “militavam” como professores de metodologia de ensino nas áreas específicas, que realizavam pesquisas sobre o ensino das disciplinas da educação básica e outros não tão envolvidos com o campo de atuação profissional, mas intrigados com a finalidade de seu trabalho na universidade. Necessariamente, não eram professores da Faculdade de Educação, embora esta também se fazia presente, sendo requisitada como articuladora das diferentes áreas de conhecimento. Uma condição importante nessa fase foi perceber a interdependência entre os diferentes atores quando se colocava no horizonte o aperfeiçoamento da formação dos profissionais que juntos devem dar conta da melhoria da qualidade da educação básica, em especial nas escolas públicas.

177

Uma conquista importante do Projeto Institucional foi a elaboração coletiva de um objetivo geral para dar direção ao trabalho. No caso da UFBA, o principal desafio posto nesse momento era o de fortalecer a articulação entre a universidade e a rede de educação básica da Bahia, de modo a estabelecer projetos de cooperação que buscassem elevar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública e a melhorar os cursos de formação de professores, subsidiando o desenvolvimento de políticas públicas e de práticas escolares inovadoras. Mais especificamente, são objetivos do Programa: ampliar e consolidar a parceria entre a Universidade Federal da Bahia e as escolas da rede pública estadual e municipal; melhorar a formação inicial e continuada de professores, por meio da integração dos licenciados e professores mais experientes, constituindo uma comunidade de aprendizagem dinâmica e contínua, que tem como principal riqueza a diversidade e pluralidade de

saberes e experiências; valorizar a escola, espaço complexo e dinâmico de produção de conhecimento e cultura, bem como locus de formação docente, contribuindo para a valorização do magistério e da superação dos desafios históricos marcados pelo descaso e pela negação do direito pleno à educação; dar subsídio para a reorganização do currículo nas escolas e da reflexão sobre o seu Projeto Político-Pedagógico, bem como dar subsídio para a reflexão sobre o conjunto de políticas públicas de formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014).

178

Claramente distante do horizonte traçado pelos objetivos iniciais, foi necessário somar esforços para garantir o mínimo de organização do trabalho. Desse modo, o Programa exigiu: a criação de estruturas administrativas internas; a formalização da parceria com escolas, por meio da assinatura de termo de cooperação técnica entre secretarias de educação e universidade, bem como termo de adesão e compromisso de cada escola parceira; a instituição de práticas de planejamento, qualificação do trabalho da equipe de docentes, desenvolvimento de atividades formativas nas escolas e em seu entorno, acompanhamento e avaliação dos processos, desempenhos e impactos das ações, socialização de resultados; a mobilização dos diferentes segmentos que compõem o Programa visando ampliar a participação nas tomadas de decisão, com a criação da Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), primeiro por nomeação de seus membros por portaria do Pró-Reitor e Ensino de Graduação, sendo posteriormente integrada ao Regimento Interno do PIBID¹, passando a ter papel ativo no processo

¹O Regimento Interno do PIBID UFBA foi aprovado em 16 de dezembro de 2014 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, publicado por meio da Resolução Consepe N. 03/2014.

de regulação do Programa e sistematização dos anseios de seus participantes, a exemplo da elaboração da Carta do VII Seminário PIBID UFBA².

Os inúmeros processos desencadeados com a implantação do trouxeram à tona a necessidade de discutir uma política institucional de formação de professores para a educação básica. Muitas lições vêm sendo aprendidas na medida em que a universidade é provocada a elaborar, de modo singular e contextualizado, um Projeto Institucional do PIBID com objetivos claros, a reestruturar-se política e pedagogicamente para garantir o desenvolvimento desse projeto. Com isso, aparentemente tem início uma ruptura com o processo de secundarização, rumo a uma valorização da formação docente na universidade. Quiçá chegaremos à proposição de uma política institucional de formação de professores.

179

O que é possível instituir a partir da prática de iniciação à docência?

São vários os elementos que compõem a prática de iniciação à docência. Em primeiro lugar, é fundamental definir essa prática. Mais que isso, descrever como ela se desenvolve ajuda a compreender melhor do que se trata. Parte do conteúdo descritivo tem a ver com os impactos que o Programa provoca, em especial no sujeito em formação. Contudo, uma visão crítica sobre o que se faz deve incluir os problemas vivenciados, percebendo

²A Carta do VII Seminário PIBID UFBA, realizado em outubro de 2014. Disponível em <www.seminariopibid.ufba.br>. Acesso em: 26 out. 2016.

que as dificuldades que afetam o processo formativo são também formativas quando tomadas como objeto de reflexão.

Para o PIBID UFBA, a iniciação à docência é definida como a inserção do licenciando no conjunto de práticas próprias da profissão docente, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo em que vivencia a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014).

Um dos elementos fundamentais para que essa inserção ocorra está nas formas de interação entre sujeitos da formação em um espaço concreto de fazer docente. É importante tomar a escola como lócus de formação profissional do professor, local onde saberes são produzidos, mesclados, problematizados e reconstruídos. É desse lugar que é possível dar maior ênfase na colaboração como parte do processo formativo, entendido como um processo de trabalho em comum, horizontal, descentralizado, participativo, dinâmico. Nesse sentido, aproximamo-nos de uma perspectiva de formação em rede, seguros de que os modos de interação entre sujeitos podem fazer a diferença em seus percursos formativos.

A proposição de estratégias diferenciadas de ação, com a valorização da escola como lócus de formação, tem consequências para a prática de iniciação à docência. Do ponto de vista teórico-metodológico, o PIBID UFBA tem inspiração na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996). Ou seja, importa unir investigação colaborativa à intervenção política, visto que a compreensão da realidade tem como finalidade transformá-la. Assim, as principais ações/estratégias que vêm sendo utilizadas para inserção dos bolsistas nas escolas são: diagnóstico

da realidade escolar a partir de observações e envolvimento em processos avaliativos, como Censo Escolar e Educacenso, Prova Brasil, Saeb, IDEB; consolidação dos grupos interdisciplinares nas escolas por um trabalho coletivo e interdisciplinar, tendo como base a investigação sobre as práticas de ensino e intervenções teoricamente fundamentadas; vivência de práticas escolares diversificadas, como Feira de Ciências, Semana do Conhecimento, oficinas, módulos de ensino, ateliês de criação, *workshops*, performances, sessões de filmes, missões de estudo, estudo do meio, entre outras; análise dos Projetos Político-Pedagógicos e envolvimento nas etapas e nos tipos de planejamento; inserção nos espaços do trabalho docente na escola, nas atividades de coordenação (AC), conselho de classe, colegiado escolar, reuniões de pais e mestres; interlocução com Mais Educação, Ensino Médio em Ação, Gestar, Alfabetização Matemática, Ciência na Escola; acesso a espaços diversificados de aprendizagem constituindo microrredes educacionais, integrando universidade, escola e seu entorno como campo cultural privilegiado para o exercício da educação plena.

Talvez seja cedo para falar em impactos do Programa, contudo observamos algumas ocorrências que merecem destaque. Elas aparecem no modo de organização da universidade e na escola, bem como na postura dos sujeitos em formação. O PIBID vem produzindo integração entre as diversas áreas de conhecimento na universidade, que operam juntas por um objetivo comum, o de aperfeiçoar a formação de professores para a melhoria da qualidade da educação básica. Essa integração ocorre pela construção de mecanismos concretos que fazem com que as instituições se visitem, se conheçam, trabalhem juntas, se apoiem mutuamente e se transformem juntas a realidade. Aí se destacam, ainda, a ampliação da produção científica

de excelência e socialização de ideias acerca das práticas educativas; a constituição de microrredes de escolas parceiras da universidade, as quais passam a dialogar entre si; a articulação entre Instituições de Ensino Superior – IES que realizam o PIBID, projetando sua reflexão e ação para além dos limites de cada instituição; a abertura de perspectivas de formação cosmopolita, com ações de internacionalização vivenciadas.

Entre os impactos que podem ser observados, chama a atenção a transformação que vem ocorrendo nos sujeitos que vivenciam o Programa. As crianças das escolas parceiras mudam sua visão de mundo, desenvolvendo novas atitudes a agindo como produtores de cultura e conhecimento, não meros reprodutores de informações padronizadas. Atuando ativamente, os atores envolvidos com o PIBID se autorizam, por exemplo, a produzir o próprio material didático, estabelecendo outra relação com os recursos padronizados oferecidos às redes públicas. Assim, tais sujeitos transformam concretamente os espaços de aprendizagem, como é o caso da reativação de laboratórios, criação de jogos, realização de atividades fora da escola, ampliando o seu conceito de tempo e espaço de aprender.

O relativo sucesso do Programa não exclui a possibilidade de que ocorram problemas. É recorrente a queixa sobre a precariedade das condições de trabalho docente, as dificuldades de composição de corpo docente alinhado e aberto à qualificação contínua, à integração de ações, em especial entre áreas de conhecimento; a falta de apoio e estímulo ao trabalho do supervisor. Também são condicionantes as dificuldades impostas pela precarização no funcionamento de muitas escolas. Mas o que tem chamado a atenção é o tamanho do desafio formativo do grupo de licenciandos que precisa ser repensado como um todo, aproximando o PIBID da discussão sobre o currículo mais

amplo da formação docente, sem deixar de fora a necessidade de atender a um público específico que compõe os cursos de licenciatura, o que demanda atenção e resgate dos aspectos mais elementares do processo formativo.

Seja pelo que apresenta de positivo, seja pelos problemas que revela e problematiza, para muitos, as práticas de iniciação à docência têm ajudado a repensar a própria formação. A universidade exerce a sua autonomia ao elaborar e desenvolver um projeto próprio de formação docente, não simplesmente reagindo a demandas externas e imediatistas, mas desenvolvendo um trabalho contínuo e contestado pelo olhar crítico e propositivo. A busca de aperfeiçoamento permite que os encargos e problemas com os quais se defronta sejam oportunidade de amadurecimento e construção de respostas mais autênticas.

183

Outra formação docente: é possível?

As práticas para a formação docente estão conectadas a teorias para formação docente. Diante da situação emergencial de formação, com tantas lacunas a serem preenchidas, é necessário reafirmar a importância da explicitação dos marcos referenciais, muitas vezes supostos aos modos de organização das ações de formação de professores. Como Paulo Freire (1978) nos dizia, é indispensável criarmos o hábito de pensar a própria prática como ato necessário à formação docente. Perguntar, retomar, dialetizar continuamente o “para que” formamos professores e que professores queremos formar é fundamental para estabelecer um posicionamento político e pedagógico que servirá de base para qualquer decisão a ser tomada. Uma utopia

necessária, que poderá guiar, dar direção e sentido ao trabalho de formar professores.

A partir da experiência do PIBID UFBA, parece possível (re)pensar e realizar novas práticas para formar professores. Projetar outra visão de mundo e, junto a isso, repensar o papel do professor inclui, na mesma ordem de importância, definir como competência docente o ser situado politicamente e ser amoroso do professor proposta por Paulo Freire. Outro elemento para situar a ação de formar professores é ter como marco a noção de educação como um direito e não um privilégio, como defendia Anísio Teixeira (1994), o que implica em pensar em uma formação do professor de caráter universitário. O compromisso estabelecido para isso, por meio da relação entre universidade e escola, implica em criarmos condições concretas para formar professores autênticos.

184

Pensar no papel do professor é relacionar o sentido do seu trabalho em considerando a realidade global na qual estamos inseridos. Vivemos em um mundo cada dia mais complexo e de mudanças velozes, que revela um universo de incertezas maiores que o de certezas, que produz mudanças de paradigmas de ciência e de educação, onde enfrentamos desafios locais conectados a problemas globais, onde observamos a planetarização das demandas sociais, políticas, econômicas, lugar onde realçamos as nossas diferenças, que chegam sem pedir licença e reivindicam seu protagonismo. Diante do mundo modificado, alterado, dinâmico e complexo, a educação compreendida como prática social de transformação dos sujeitos requer novas formas de atuação docente. Sobre esse tema, Bernard Charlot

(apud RODRIGUES, 2012)³ afirma que “A sociedade não precisa mais de alguém que traga a informação [...], a sociedade precisa cada vez mais de um mestre que ensine a pensar, a resolver problemas, a produzir conhecimento”.

Na mesma ordem de importância, compreender a educação de modo geral e a formação de professores como parte dessa realidade global não exclui a responsabilidade de pensá-las como um ato amoroso. Na opinião de Juvany Viana (apud SERPA; PRETTO, 2002)⁴, professora leiga do município de Santiago do Iguape/Bahia, ser professor é gostar de gente. Antes dela, há uma frase célebre de Paulo Freire (ano)⁵ que diz isso significa que entender a educação como ato amoroso é o que impulsiona o educador a lutar por uma educação e sociedade mais justas.

No sentido de fazer justiça, pensar em formar professores é ação precedida da convicção de que a educação é um direito e não um privilégio. Anísio Teixeira (1994) nos convenceu, por meio de ideias e realizações, que outra escola pública e possível, um lugar onde o ensino se faz pelo trabalho e não pela exposição oral e reprodução verbal; onde se dá a formação do hábito de pensar, fazer, trabalhar, conviver e de participar de uma sociedade democrática. Por isso, defendeu uma escola de tempo integral, com espaço concreto de estudo, trabalho, recreação e de arte, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores

185

³Opinião do autor publicada na matéria “Professores não são preparados para ensinar”, publicada pelo site ÚLTIMO SEGUNDO – EDUCAÇÃO, do Portal IG. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-23/professores-nao-sao-preparados-para-ensinar.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

⁴Palestra proferida pela professora em aula inaugural da Faced/UFBA, publicada no livro Expressões de Sabedoria. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14784/1/expressoes-de-sabedoria.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

⁵Pensamento expresso por Paulo Freire, sem referência exata de data e obra.

da região, identificada com seus costumes. Consequentemente, Teixeira (1966) defendia a formação universitária de professores como um direito, o único caminho para mudar a escola pública. Por isso, sinalizava a importância de uma formação baseada na vivência cultural, produção científica, enraizamento universidade e sociedade, diálogo entre disciplinas.

Conceber a formação universitária de professores é pensar em alguns aspectos como a indissociabilidade entre formação, pesquisa e a relação com as escolas. No PIBID UFBA, essa perspectiva se traduz em considerar a pesquisa como atitude contínua, própria do exercício da iniciação à docência. A relação com as escolas busca superar o modelo de “aplicação” de modelos produzidos pela academia, tendo como princípio a realização de um trabalho em rede, que preza por relações horizontais, dinâmicas, descentralizadas, colaborativas, dialógicas, com valorização da escola como lócus de produção de conhecimento e dos professores da educação básica como coformadores.

Nessa nova ambiência de formação, pensamos que supervisores, coordenadores e bolsistas do PIBID são sujeitos inacabados, em busca de tornarem-se professores autênticos. Trata-se de atuar como “[...] um ser humano que escolhe construir, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do grupo com o qual convive”, enfrentando os desafios da profissão docente e que “[...] age junto com outros e que age conscientemente, que para isso transforma, continuamente, a si mesmo” (LUCKESI, 1987, p. 24). Nesse sentido, a formação desses professores, em diferentes momentos de sua trajetória formativa, compreende a docência como prática humana, cultural, social, política.

Considerações finais

As práticas para formação docente no PIBID UFBA dizem sobre um modo singular de pensar o processo formativo. O Projeto Institucional da UFBA é parte de um contexto de construção de uma política de formação de professores, partindo de pressupostos, realizando ações concretas, problematizando a própria ação e, reflexivamente, construindo conhecimento sobre o processo formativo, visando aperfeiçoá-lo. No centro do debate está a preocupação de empreender esforços para que os bolsistas construam um percurso formativo que seja significativo, sem a pretensão de impor ou enquadrar ou treinar os novos professores, mas permitindo que eles vivenciem a complexidade do fenômeno educativo, respeitando e valorizando sua cultura e seus conhecimentos.

187

A itinerância formativa de cada sujeito pressupõe o exercício de sua autonomia, vivida em diálogo com outros sujeitos. Os bolsistas do PIBID são protagonistas da própria formação, ainda que não atuem sozinhos e sem que deixemos de ter um objetivo a ser perseguido e sem abrir mão do compromisso de garantir o direito de todos a aprender. Eles têm a oportunidade de compreender o quanto a nossa realidade, por ser complexa e dinâmica, requer professores críticos e propositivos. Também vão ganhando aos poucos a consciência de que a própria formação não se esgota e de que precisamos estar prontos, mas para aprender continuamente, o que ocorre na medida em que compartilhamos experiências e nos deparamos com problemas.

O PIBID está “no olho do furacão”, no centro do movimento/processo formativo baseado na articulação entre teoria e prática, no diálogo voltado para a construção da autonomia, no trabalho em rede, na curiosidade epistemológica construída

pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua característica do senso comum que amplia a compreensão sobre a realidade, na reflexão contínua, na participação e na produção de conhecimentos que transcendemos, ultrapassamos, superamos os desafios e atuamos ativamente na transformação de nossa realidade.

Referências

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: ela um que fazer neutro? **Revista Educação e Sociedade**: Educador precisa ser Educado. São Paulo, v. 1, n. 1, set. 1978.

GATTI, Bernadete. Formação de professores do Brasil: características e problemas. **Revista Educação Sociedade**. São Paulo, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RODRIGUES, Cintia. **Professores não são preparados para ensinar**. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-23/professores-nao-sao-preparados-para-ensinar.html>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SERPA, Luiz Felipe Perret; PRETTO, Nelson de Luca. **Expressões de sabedoria**: educação, vida e saberes. Salvador: EDUFBA, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é um privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-297, 1966.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.**
Salvador: UFBA, 2014.

A aula como escrita

Thomas Massao Fairchild

A escrita no trabalho docente

O trabalho que exponho aqui parte da premissa de que a formação do professor deve proporcionar-lhe não apenas acesso ao conhecimento que alicerça sua atuação profissional, mas também acesso aos meios de produção desse conhecimento. Essa perspectiva exige dois deslocamentos em relação ao quadro em que a formação de professores vem sendo tratada no âmbito da universidade:

- a. Expandir a noção de aula, considerando que a escrita e o trabalho intelectual constituem parte da atividade do professor e não atividades complementares realizadas “sobre” ou “após” a docência.
- b. Assumir a necessidade de que a formação de professores seja pensada pelo prisma da relação entre o professor e os conhecimentos, sendo estes não apenas os de natureza didático-metodológica, mas também os de sua área específica, que participam do seu trabalho como objetos ou temas de ensino.

Convém explicitar que esses deslocamentos estabelecem contrapontos com diversas ideias vigentes na área. Em primeiro lugar, são extremamente difundidas e gozam de grande aceitação perspectivas que, de uma maneira ou de outra, restringem o campo considerado como sendo de atuação do professor à sala

de aula. Essas perspectivas fazem isso ao teorizar, modelizar e propor ações que dizem respeito unicamente à sua atividade presencial diante dos alunos, colocando como questões centrais para a formação de um “bom professor” problemas de ordem metodológica, como a apresentação ou organização de “saberes” e “tarefas” e a realização de “procedimentos didáticos”, ou ainda, elencando “competências”, “habilidades” ou “gestos” que remetem à ideia de um fazer que se dá no contato imediato com os alunos.

192 É evidente que não se encontra com a mesma facilidade uma negação de que o professor também atue profissionalmente em outros espaços, como a administração escolar ou a comunidade; mas atividades que extrapolam o plano didático são reconhecidas de forma tácita ou consideradas atividades secundárias e, por isso mesmo, geralmente, não são sequer definidas, nem entram de forma relevante nas tentativas de se teorizar os processos de formação. As ações didáticas do professor, sendo isoladas enquanto foco do pensamento sobre sua formação, são pensadas como ações *estruturadas* por um contexto do qual pouco se discute, no qual se incluem a legislação e os documentos oficiais sobre o ensino, a hierarquia administrativa do sistema escolar, certa imagem (às vezes vaga ou arbitrária) da “clientela” e, é claro, as “propostas de ensino” que emanam do que se consideram ser centros de pesquisa e produção de conhecimento, notadamente universidades (em geral, algumas poucas que, no máximo por inferência, sabemos nomear).

É menos comum encontrar sinais de reconhecimento de uma ação *estruturante* do professor sobre seu enquadramento institucional. O “contexto” do professor é apresentado como uma realidade posta, à qual ele deve aprender a se adaptar, e não como produto do seu próprio trabalho (inclusive por

193 sua omissão ou incapacidade de afetá-lo). Um exemplo disso é que, quando há paralisação ou greve nas redes de ensino, os estagiários frequentemente são dispensados de realizar o estágio, desenvolvendo atividades substitutivas que normalmente consistem em ministrar aulas uns para os outros ou entregar “propostas de ensino” por escrito, sob a promessa, raramente cumprida, de que serão realizadas em um momento posterior. As atividades da greve não são pensadas como campo possível de estágio ou espaço em que se possa desenvolver a formação do profissional. É importante perceber, aliás, a pauta dos movimentos grevistas vem incluindo, justamente, o reconhecimento de que o trabalho docente não se dá apenas em sala de aula e que atividades como a preparação de aulas e a pesquisa devem ser remuneradas. O fato de que a universidade ignore essas pautas duplamente, ao não teorizar a atividade estruturante do professor e ao excluí-la do campo de sua formação prática, poderia ser convertido em tema de pesquisa para o próprio professor em formação.

Com o primeiro deslocamento mencionado anteriormente, estamos afirmando que uma teorização dos processos de formação docente deve incluir em seu bojo a consideração de que o professor não se forma apenas para atuar “bem” e de forma “eficaz” nas condições políticas e institucionais que encontra ao ingressar na carreira, mas também para atuar na modificação e melhoria dessas condições. O fundamento desse trabalho estruturante do professor é sua atividade intelectual, que não se dá em tempos e espaços distintos daqueles em que realiza ações concretas como lecionar, conduzir projetos na escola ou na comunidade, participar de reuniões e assembleias,

organizar acervos de bibliotecas¹ etc. O trabalho intelectual do professor dá-se em suas próprias ações ordinárias, convertendo seu cotidiano em *experiência* e as informações a que tem acesso por estar inserido nos processos escolares em *dados*.

Quando dizemos que a aula deve ser entendida em um plano mais amplo que o da didática e pensada como uma *escrita*, não estamos dizendo que o professor deva ser obrigado a escrever “diários de bordo” nem estimulado a postar mensagens em *blogs* e meios afins, sobretudo porque esse tipo de escrita, que anda muito em voga, é produzido para um leitor externo que assume a prerrogativa de avaliar o professor. A escrita que constitui a aula é uma atividade que tem o próprio professor, antes de qualquer outro, como seu destinatário, e que não se realiza necessariamente na forma de um texto. O seu produto é o aumento da *experiência* do professor, a transformação da trajetória profissional em um *banco de dados* e a criação de condições para que o professor possa fazer escolhas, tomar decisões que definam as condições em que trabalhará e sustentar essas decisões sobre bases concretas.

Em relação ao segundo ponto levantado, é preciso dizer que tem se tornado senso comum defender ideias como as de que o professor deve realizar algum tipo de trabalho intelectual – ele deve ser nomeado como “professor-pesquisador”,

¹Por isso, aliás, não faz sentido o argumento de que o professor “não tem tempo” para pesquisar ou preparar suas aulas. O que falta ao professor não é tempo para pesquisa, mas formação suficiente para que o próprio ato de ministrar uma aula possa ser vivido como ato de pesquisar as próprias condições de trabalho, as condições de escolarização de seus alunos, as questões de linguagem pertinentes ao grupo com o qual está trabalhando etc. Em geral, os professores que afirmam “não ter tempo” para pesquisar ou preparar suas aulas têm dificuldades até mesmo para apontar, de forma sistemática, e em menos de dois minutos, os problemas de coesão em um texto escolar de meia lauda. Dizer que lhes falta “tempo” é errar por muito o alvo.

195 “professor reflexivo” ou, melhor ainda, “crítico reflexivo”. É preciso traçar a linha que nos separa de parte das compreensões que se têm tido a respeito desse tema. A ideia de que o professor deve “refletir” ou “pesquisar” tem sido sempre acoplada a um objeto e a um tipo de pesquisa específicos: o professor tem o direito (ou a obrigação) pesquisar *sua própria prática*, por meio de uma *pesquisa-ação* que deverá resultar na melhora dessas práticas. Tal entendimento exclui já de partida a possibilidade de se ter em sala de aula um professor que seja sociolinguista, ou foneticista, ou que exerça a crítica literária. Não só o campo de pesquisa do professor é mais restrito que o do restante dos universitários, como o fruto de sua pesquisa é considerado como não sendo uma contribuição para o acervo de conhecimentos da humanidade – nessa linha de pensamento, o professor não pesquisa para fazer avançar o conhecimento linguístico e filosófico, nem mesmo para elaborar propostas metodológicas melhores do que as que já existem²; o único resultado que se espera de sua “pesquisa” é um *abjuro* individual: que faça a gentileza de admitir publicamente, por escrito, sua suposta incompetência, e a seguir admita que a proposta defendida pela instância em que está “se formando” (universidade, secretaria de ensino etc.) é melhor do que o que ele sabia fazer antes.

Essa forma de defesa da pesquisa na formação docente manifesta o papel sócio-histórico delegado ao professor na contemporaneidade – não mais considerado como produtor do

²Basta observar que, quando a proposta defendida encontra obstáculos ou não dá certo (o que às vezes se pode constatar vendo os dados do pesquisador, mesmo que suas conclusões digam o contrário), é muito comum que os problemas sejam atribuídos à escola, aos alunos, às circunstâncias da pesquisa ou ao próprio pesquisador, mas nunca ao modelo de ensino pelo qual se optou no início da pesquisa.

conhecimento que ensina, nem mesmo como especialista ou “entendido” no assunto:

Em certo sentido, numa metáfora extremamente forte, a nova identidade do professor é a identidade do capataz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança. Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante essa relação com o conhecimento (GERALDI, 2010, p. 86).

196

Esta função de capatazia atribuída ao professor pode ser atestada observando-se o montante investido pelo governo na compra e distribuição de livros didáticos; na ênfase que as pesquisas em ensino de língua têm conferido à teorização das ações “didáticas” do professor, recorrendo a uma psicologia da educação cada vez menos confrontada com os conceitos próprios da área (veja-se o uso que se tem feito da noção de “competência”); pela promoção de uma ideia de “pesquisa”, voltada apenas à qualificação profissional e não à produção do conhecimento; pela progressiva inserção de disciplinas destinadas a tratar de amenidades no currículo das licenciaturas e a diminuição ou desaparecimento das disciplinas de cunho

“teórico”, sob o argumento de que elas são “teóricas”³; e por diversas outras evidências.

Mesmo nas perspectivas que tratam do “trabalho docente” como seu objeto preferencial, está se tornando dominante a ideia de que o único trabalho que o docente realiza sobre o conhecimento é o de “didatizá-lo”, que se traduz em aplicar um determinado número de “procedimentos didáticos” a um caso específico. Ao professor não cabe contestar a escolha dos objetos ou conteúdos de ensino; não cabe sequer criar “procedimentos didáticos” novos, pois isso também é tarefa “nada simples”, reservada a “especialistas” – seu papel é puramente performático: envolver os alunos com a atividade do livro, gerar neles “motivação” para estudar, responder às suas dúvidas conforme o material indica, complementar o estudo com outros materiais (filmes, livros, revistas) indicados no próprio material didático adotado. O professor se reduz à condição de substância necessária para encarnar um ideal universalizado a partir de uma posição de poder.

O argumento usado pelos defensores de posições como essa é o de que a formação teórica já teria mostrado sua insuficiência, que os professores de linguística e literatura estariam

³Em muitos cursos de licenciatura em língua estrangeira, por exemplo, o espaço da Linguística se reduziu a uma disciplina chamada “Fundamentos da Linguística” ou termo semelhante. A literatura, por sua vez, está se diluindo dentro da ideia de “cultura” estrangeira, que vem favorecendo aspectos triviais, sem relação específica com a língua, como a ordem em que se servem os pratos na França etc. Com isso, o aluno de Letras passa a ser concebido como alguém que se forma em contato direto com seu objeto (a língua estrangeira), sem a mediação da teoria ou o direito de saber que há quem esteja trabalhando na elaboração das teorias implícitas à sua formação. Deserdados, os alunos por vezes comemoram o fato de não terem que estudar “teoria” por mais de um semestre e chegam a defender seu direito a serem excluídos desse terreno sem consulta.

desinteressados em tratar de questões de ensino em suas disciplinas, e que os estudantes, ao chegarem no estágio, não conseguiriam retomar os conhecimentos de sua formação teórica inicial para pensar a escola e o ensino. O que esse tipo de argumento deixa de fora é que também os professores de estágio não estão dispostos a tratar de aspectos teóricos da Linguística ou da Literatura em suas disciplinas. Isso resulta, em grande medida, de que o ensino da língua se tornou uma área em si mesma, um campo de especialidade com sua própria bibliografia e autores de referência⁴. Dessa forma, os alunos recém-chegados ao estágio parecem não conseguir retomar elementos de sua formação teórica no estágio porque o que se espera deles não é que façam análises linguísticas dos enunciados dos alunos ou que discutam os textos escolhidos para a aula em termos estéticos, sociológicos ou históricos, mas que montem “sequências didáticas” sobre gêneros que não foram estudados antes, porque não necessitam de estudo (carta, receita, bilhete...), isto é, que demonstrem domínio sobre uma bibliografia que nunca leram porque é a “bibliografia de ensino”, que só começará a ser estudada a partir do momento em que ingressarem nas disciplinas de estágio e

⁴Esta área, aliás, costuma ser apresentada como sendo “interdisciplinar por natureza”. Mas a interdisciplinaridade da área que se tornou o ensino de língua vem como um predicado, uma espécie de recheio especial anunciado na embalagem do produto. A interdisciplinaridade de que se fala é o resíduo do trabalho de alguém que, talvez, tenha recorrido a mais de uma disciplina para produzir uma determinada proposta de ensino. Não há mais interdisciplinaridade para quem se forma dentro dessa área, porque este se forma tendo contato apenas com os autores que pertencem à área de ensino e não circulando pela Linguística, pela Literatura e pelo Ensino. Isto pode ser constatado, dentre outras maneiras, pela frequência com que autores como Vigotski, Luria, Bakhtin, Foucault, Bourdieu, Chartier e outros – que não eram formados em Letras – são citados por meio de algum outro autor mais recente que já é formado em Letras.

prática, no lugar da continuidade do estudo da bibliografia teórica da Linguística e da Literatura e de seu tensionamento frente às questões didáticas, metodológicas, ideológicas e políticas que emanam da experiência concreta na escola.

Quando afirmamos que a formação do professor tem que ser reposicionada pelo questionamento sobre a relação entre ensinar e produzir conhecimento a ser ensinado, estamos afirmando que a manutenção do professor como profissional desprovido de um saber específico impossibilita que o próprio professor consiga, por meio de seu trabalho, modificar as condições de sua formação e de seu exercício profissional. Sem um saber específico, reduzido ao papel de gerenciar grupos numerosos e verificar o cumprimento das lições do livro, o professor se transforma em um trabalhador que pode ser substituído por qualquer pessoa, pois sua atividade não requer nenhuma qualificação específica.

Sem qualificação específica, o professor não tem condições de questionar o material que lhe é destinado e dificilmente chega a cogitar que a escrita dos documentos oficiais que regulam sua profissão, a produção dos materiais didáticos e a estruturação de sua carreira possam ser ações reivindicadas por ele mesmo. As organizações sindicais, por sua vez, geralmente são bem-sucedidas em promover uma conscientização a respeito das condições trabalhistas da categoria, mas raramente avançam para um debate sobre a participação da categoria nos processos de produção do conhecimento que é objeto e matéria de seu trabalho. Passa despercebido por esses movimentos que a desmobilização do professorado enquanto força intelectual produtiva é um golpe que fragiliza enormemente suas reivindicações trabalhistas.

Quando afirmamos que a formação do professor deve se dar por meio de sua participação na produção de conhecimentos, e que esses conhecimentos incluem não apenas os de natureza procedimental (“como realizar seu trabalho”), mas também os que são constitutivos dos objetos de ensino da sua área (“o que é seu trabalho”), estamos propondo uma ruptura com as tendências pelas quais se tem projetado a formação de professores para o futuro. Essa ruptura exige que se voltem os olhares para os processos de formação inicial da nossa atualidade – processos por meio dos quais podemos estar assegurando, hoje, a existência futura de gerações dispostas a aceitar seu trabalho como capatazes pouco qualificados e mal pagos. Estes processos estão diretamente relacionados à maneira como a escrita está configurada nos processos de formação docente.

200

A pesquisa sobre relatórios de estágio com objeto de pesquisa

Os dois deslocamentos que comentei até este ponto constituem o pano de fundo das discussões que serão empreendidas a seguir, vinculadas ao projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em cursos de licenciatura do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq, processo nº 458449/2014-8). Por meio desse projeto temos nos proposto a descrever como se dá a escrita em contextos de formação de professores e discutir a relação entre o trabalho de engendrar um texto escrito cujo tema é o ensino e as formas de conhecimento que são acionadas para a realização desse trabalho.

No presente texto, meu objetivo é discutir de que forma a escrita de estagiários vem sendo tratada quando ela é tomada enquanto dado ou evidência dos processos formativos pelos quais passou aquele que a produziu. Os dados que apresentarei são, portanto, fragmentos de textos acadêmicos que analisam material escrito por estagiários. A leitura desses textos, inicialmente feita com a finalidade de estabelecer um estado da arte da questão, mostrou que podemos encontrar, nos escritos acadêmicos, procedimentos de apresentação e comentário dos dados semelhantes aos que, nos relatórios de estágio, temos apontado como insuficientes ou problemáticos. Reiteradamente nos deparamos, por exemplo, com dados que se mostram incompletos, enquanto registro, para sustentar afirmações do autor sobre as aprendizagens ou reflexões que o estagiário teria feito.

201

A questão central consiste em esclarecer qual é o estatuto conferido aos excertos de textos escritos por estudantes de estágio em trabalhos que se baseiam nesse tipo de material para discutir a formação do professor. Pergunto, por conseguinte, como a escrita é produzida enquanto objeto de pesquisa nesses trabalhos. Desenvolverei a discussão em torno de quatro situações que fragilizam as análises ou resultam na tomada de outra coisa como objeto que não a escrita em si: a) *a escrita é apresentada como evidência de um fato externo a ela*; b) *a escrita é apresentada como reforço às teses do autor, por meio de um efeito de aparente consenso*; c) *a escrita é apresentada como exemplo ou caso particular de uma categoria preexistente*; d) *a escrita é analisada a partir de uma teoria, mas as conclusões a que a análise leva são justapostas a outras que não resultam da leitura teórica do dado*. Ao fim, discutirei como a recorrência de situações desse tipo mostra indícios da própria configuração do campo da escrita na formação de professores.

Passemos ao primeiro caso. Uma situação comum nos trabalhos consultados é aquela em que os relatórios ou projetos de estágio são parafraseados ou citados como fonte de informação. Nesse caso, os autores se referem a eles com a finalidade de discutir aspectos das aulas relatadas – escolhas dos professores observados ou dos estagiários, condições oferecidas pela escola, reações ou resultados dos alunos etc. A consulta aos trabalhos que tomamos como *corpus* mostrou, inclusive, que nem sempre há clareza a respeito de onde está a escrita do estagiário e onde está a escrita do pesquisador que a toma como objeto. Embora na maioria dos trabalhos seja fácil identificar os excertos apresentados em destaque, os comentários dos autores nos parágrafos imediatamente anteriores ou seguintes algumas vezes trazem informações que não constam nos trechos transcritos, sem esclarecer se se trata do relato de partes não transcritas dos mesmos trabalhos. Como os autores algumas vezes se apresentam como professores de estágio, nem sempre se sabe se o que se está lendo é uma asserção deles a respeito do estágio ou a paráfrase de uma asserção dos estagiários. Em alguns casos, como no excerto a seguir, não se chega a saber ao certo se há um relatório sendo tomado como referência pelos autores.

(1) Apresentaremos, primeiramente, a **síntese** de um projeto desenvolvido por duas alunas nossas [...] em situação de estágio de Língua Portuguesa. O **projeto** [...] enfatizou a produção do texto narrativo e propôs atividades de leitura e escrita baseadas na polifonia, de tal modo que os temas e os sentidos fossem construídos pelas crianças, sem uma imposição, dada a priori pelo material didático, do que pode e deve ser dito [...] (PACÍFICO; ARAÚJO, 2010, p. 62, grifos nossos).

Essa passagem marca o ponto em que as autoras iniciam o relato de uma experiência realizada por duas estagiárias sob sua orientação. A relação entre o relato dessas autoras e a experiência relatada é apresentada de forma ambígua – não se sabe se as autoras conhecem a experiência por meio do um texto escrito pelas alunas ou se acompanharam as aulas das alunas e fazem o relato direto da experiência. No primeiro caso, seríamos levados a entender que a palavra “síntese” significaria que o que se segue é um resumo de outro texto, escrito pelas alunas que levaram a cabo a experiência discutida; a palavra “projeto”, da mesma forma, estaria se referindo a um texto. No segundo caso, não havendo um texto escrito pelas estagiárias, “síntese” se referiria ao trabalho das próprias autoras de condensarem suas observações em um texto “primário”; da mesma forma, “projeto” se referiria à própria atividade de elaboração e planejamento das atividades, possivelmente em conjunto com as estagiárias, e não ao texto em que o resultado dessas atividades é exposto.

Essa ambiguidade levanta pelo menos uma questão. Tomemos o conceito de “locutor” de Ducrot (1987) para esquemematizar nossa análise. Na primeira hipótese que fizemos, teríamos um locutor L (as autoras) que relata o discurso de um locutor λ (as estagiárias) e, nesse caso, o trecho que inicia com “ênfaticizou a produção do texto narrativo...”, até o fim do excerto, deveria ser entendido como palavras de λ e não de L. No segundo caso, pelo contrário, se “projeto” não se refere a um texto escrito pelas estagiárias, subentende-se que “ênfaticizou a produção do texto narrativo...” corresponderia à avaliação de L sobre o que observou nas aulas das estagiárias. Essa diferença não é trivial porque o trecho em questão contém a afirmação de que as atividades foram realizadas “sem uma imposição [...]

do que pode e deve ser dito”, contestável do ponto de vista da Análise do Discurso, que é uma das teorias assumidas pelas autoras do artigo. Ainda que o trecho represente o discurso de um locutor λ , a maneira como esse discurso é introduzido, sem qualquer marca de distanciamento, dá a entender que L endossa as palavras de λ , ou ainda, de que todo o trecho possui um único *ethos* – talvez, num sentido particular, um mesmo “enunciador”⁵. Essa inscrição de L e λ sob o mesmo *ethos* contribui para colocar o relatório citado (se houver mesmo um) numa posição muito próxima à de fonte de informação e não de dado, o que constitui um impeditivo para se desenvolvam sobre ele quaisquer análises.

Uma segunda forma de aproximar-se do material escrito consiste em apresentar passagens de textos produzidos por estudantes como forma de reforçar uma tese apresentada pelo autor, como no excerto seguinte:

(2) Dessa forma, o licenciando em Letras tem oportunidade durante o curso de vivenciar componentes curriculares que o auxiliam na estruturação do estágio, sobretudo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, às concepções de língua, texto, leitura, produção textual, dos componentes curriculares do considerado ‘núcleo rígido’, da análise linguística e de tantos outros aspectos que auxiliam na formação de um docente de Língua Portuguesa, capaz não só de lecionar a disciplina, mas de ver a sala de aula como um

⁵ Estou ciente de que utilizo os conceitos de locutor L, locutor λ e enunciador de Ducrot sem levar em conta, rigorosamente, a definição de “enunciado” do autor, balizada pelos princípios da coesão e da independência (DUCROT, 1987, p. 164). Especialmente em relação à noção de “enunciador”, penso estar me distanciando do autor.

amplo e vasto campo de pesquisa. O excerto a seguir **comprova** essa afirmação.

Retomando toda a trajetória realizada desde as disciplinas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II até chegar ao Estágio Supervisionado IV, observamos que a junção das referidas disciplinas renderam **bons frutos**, resultantes de um diálogo entre as teorias vistas no decorrer de tais disciplinas que abrangem o currículo do Curso de Letras com as experiências vivenciadas na sala de aula a partir dessa articulação entre teoria e prática, tornou-se possível uma **análise crítica** do que significa ser professor de língua materna. (Relatório 2010.1; Estágio Supervisionado IV) (SOUSA; LUCENA; SEGABINAZ, 2014, p. 220, grifo nosso).

205

Pode-se observar que o trecho do relatório citado como “comprovação” da afirmação das autoras não é uma passagem em que os estagiários estejam utilizando algum dos conceitos citados pelas autoras (“concepção de língua, texto, leitura...”) para discutir um dado específico do estágio, mas um trecho em que os estagiários afirmam que foram capazes de fazer isso sem dar nenhuma demonstração mais concreta. Os estagiários dizem ter logrado “bons frutos”, mas não se consegue determinar, pela leitura do artigo, se eles chegam a demonstrar quais são esses frutos; do mesmo modo, asseveram ter feito uma “análise crítica” do papel do professor, mas o artigo não permite saber se eles chegam a dizer qual é sua análise ou se apenas garantem que têm uma. Pode-se perceber, ao mesmo tempo, que os trechos sublinhados mantêm grandes semelhanças semânticas entre o dado e o comentário ao dado.

Em casos como esse, a escrita dos estudantes é convocada ao texto, mas novamente não comparece aí como dado. As asserções dos alunos são tomadas como sendo “antecipadamente comprovadas”, sem se levantar questões como a necessidade de evidências que sustentem o que é afirmado ou a possibilidade de que os estagiários estejam enganados em suas percepções sobre o campo.

Uma terceira forma de tratamento da escrita encontrada na bibliografia consultada consiste em buscar, a partir de um número grande de exemplos, traços que sejam recorrentes e permitam fazer uma descrição generalizada do *corpus*. Encontramos essa forma de tratamento da escrita em trabalhos que adotam uma perspectiva discursiva, como no exemplo a seguir:

206

(3)A disciplina de Estágio Supervisionado II nos possibilitou a magnífica oportunidade de observar, **em loco, a prática das teorias apreendidas nas salas de aula do curso de Letras da UFPB.** [...] Ficamos felizes em detectar que, com um pouco de criatividade, boa vontade, a utilização de teorias compatíveis com a realidade do ambiente escolar e a dignidade de honrar o salário recebido, é possível sim, modificar a conjuntura carcomida do ensino da gramática estruturalista. **Esse, talvez, seja o caminho pelo qual nós, futuros professores, tenhamos que trilhar para dar uma resposta positiva à educação do nosso país** (Aluno 02).

Nesse processo de construção identitária, as representações discursivas que os sujeitos alunos constroem acerca de ‘ser professor’, além daquelas dos documentos oficiais, estão incorporadas ao discurso sócio-ideologicamente [sic]

constituído e já cristalizado de que o docente é o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso pelo ensino- aprendizagem, ideia essa que transparece no seguinte segmento: **‘Esse, talvez, seja o caminho pelo qual nós, futuros professores, tenhamos que trilhar para dar uma resposta positiva à educação do nosso país’**. É isso que sugere o Aluno 02 quando passa a ideia de que para ‘resolver o problema’ basta a esse profissional **‘um pouco de criatividade, boa vontade, a utilização de teorias compatíveis com a realidade [...] a dignidade de honrar o salário, modificar a conjuntura carcomida da gramática estruturalista’**. Esse discurso está presente em outros relatos, conforme podemos verificar em mais um recorte dessa teia discursiva (COSTA; SILVA; FRANCELINO, 2013, p. 10, grifo do autor).

207

Nesse excerto, os comentários dos autores consistem em afirmar que partes do dado apresentado podem ser consideradas casos específicos ou formas de materialização particular de um discurso que não existe apenas nesses dados. Os autores formulam esse discurso com suas próprias palavras. Trata-se, portanto, de uma análise que opera pela identificação de categorias. Essas categorias poderiam ser construídas a partir da análise e, nesse caso, consistiriam em um produto da leitura do pesquisador, mas no caso mencionado os autores explicitam que estão lidando com uma categoria que consideram anterior à análise (“discurso sócio-ideologicamente [sic] constituído e já cristalizado”), de modo que o dado em si não acrescenta nada ao seu ponto de vista anterior, senão apenas criam a aparência de que o confirma. A discussão segue com a apresentação de outros dados nos quais a mesma categoria ou outras podem ser apontadas. O objeto em pauta, portanto, não é a escrita em

si, mas um discurso cujas características são elicitadas pelos autores e identificadas, a seguir, em um *corpus* composto por textos escritos.

Um procedimento metodológico relacionado a essa leitura dado como caso particular ou determinado por uma superestrutura é aquele em que se mostra um determinado trecho escrito e, em seguida, afirma-se que naquele trecho podem-se observar determinadas coisas. Algumas vezes, inclusive, são apresentados vários dados de uma única vez e na sequência se faz um comentário único, “em bloco”.

(4) Diferentemente, G assume perante o leitor e a escrita uma outra posição. Ao apresentar o mesmo lugar, inicialmente o faz pela **lembrança** que tem do seu primeiro dia como estagiária e pelo que faz daquela escola, ao mesmo tempo, uma escola **igual e diferente** de todas as outras. Seu olhar é de **maior envolvimento** ao conduzir o leitor pelo **interior do lugar**. O percurso que realiza é também um **percurso de memória**, de **comparações**, de muitas **perguntas** e **hipóteses** que lança a si mesma. Diferentemente de seus dois outros colegas, essa estudante-estagiária **chegará a essa escola de ônibus**.

Na tentativa de apresentar esse campo de estágio, tento retomar minhas primeiras lembranças de nossa entrada na escola. O que lembro [*sic*], primeiramente, é do ônibus 3.78 (Barão Geraldo – Shopping Iguatemi) lotado, indo para lá, e dentro dele uma série de crianças e a inevitável pergunta: será que algum deles estuda no Gustavo Marcondes? Mas de onde estão vindo? Por que vêm [*sic*] de tão longe estudar aqui? A resposta para parte dessas perguntas já poderia ser verificada na entrada da escola. Ao contrário de muitas

escolas públicas, a escola Gustavo Marcondes não possui pichações, os banheiros possuem portas, há cartazes nas paredes, murais e enfeites. Uma escola diferente daquilo que comumente vemos e ouvimos falar sobre as escolas públicas (FIAD; SILVA, 2009, p. 128, grifo nosso).

209

Aqui, o parágrafo anterior ao dado é um comentário em que as autoras antecipam alguns elementos que aparecerão no dado apresentado a seguir. Entre os elementos destacados em negrito, alguns são mais facilmente identificáveis no dado (sublinhados) – a informação de que a estagiária vai à escola de ônibus é explícita, podem-se encontrar “perguntas” no excerto citado, há duas passagens em que a estagiária “compara” a escola com sua própria expectativa do que seria uma escola pública, uma passagem ao fim consiste na enumeração de algumas observações pontuais sobre o aspecto do “interior da escola”, e evidentemente todo o trecho consiste na narrativa de uma “lembrança”, um “percurso de memória”. O estabelecimento dessas correlações, no entanto, é deixado por conta do leitor – o texto que discute o dado não faz remissões específicas ao interior do trecho citado nem utiliza qualquer recurso metalinguístico para situar mais claramente os pontos de incidência de cada comentário. Na maior parte das vezes, portanto, o que o texto que introduz o dado está fazendo é parafrasear esse dado ou constatar diferenças e semelhanças explícitas (num plano semântico) em relação aos dados anteriormente expostos da mesma maneira. Em alguns momentos, aliás, a redação das autoras não é suficientemente explícita para que se compreenda qual é sua apreciação do dado – por exemplo, a frase “diferentemente de seus outros dois colegas, essa estudante-estagiária chegará à escola de ônibus” pode conter uma avaliação sobre o perfil

socioeconômico da estagiária, mas se isso está mesmo sendo levado em conta pelas autoras, não se tem evidências seguras.

210 Temos, portanto, pelo menos duas questões a levantar com relação a essa forma de leitura dos dados. Primeiro, no caso em que os dados são analisados por meio de categorias prévias, tende-se a preservar as categorias e buscar dados semelhantes a outros que já foram analisados por meio dessas categorias⁶. Esse tipo de análise seria justificável caso estivéssemos lidando com categorias que necessitam de confirmação ou de melhor caracterização; a simples identificação de afirmações ou conceitos bem aceitos em um novo *corpus* tende a reproduzir análises anteriores e colaborar apenas para a manutenção do *status* da teoria a cujo prestígio se recorre, como parece ser o caso em (3)⁷. A contrapartida desse problema seria uma leitura que produzisse novas categorias a partir do *corpus* mas, nesse caso, a criação de novas categorias pode resultar frágil se o produto se reduz a uma solução *ad hoc*, isto é, se a categoria criada se aplica a um único dado, ou ainda, se não é suficientemente bem caracterizada, reduzindo-se a uma paráfrase do dado. A afirmação sobre o uso do transporte coletivo em (4) parece exemplificar esse problema.

Uma quarta situação que merece ser descrita consiste em se fazer uma análise linguística da escrita dos relatórios e, a seguir, chegar-se a uma conclusão que não decorre da análise que se acabou de fazer.

⁶Tenho em mente aqui o trabalho de Possenti (2009).

⁷Já fez considerações sobre isso Eufrásio (2007).

(5) Seguem excertos que nos possibilitam acompanhar seus processos de inserção na escola e seus desdobramentos nas relações estabelecidas em seu cotidiano.

Definiria meu papel de observadora em sala com aquele velho jargão 'foi uma experiência e tanto'. Não pensei que esse mínimo contato com a sala de aula mexeria tanto comigo. Passei por experiências incríveis e quero relatá-las. Resumidamente, descreverei as atividades que foram designadas a mim pela professora e, em seguida, contarei algumas das minhas reflexões.

A professora pediu que eu sentasse na última carteira em um dos cantos da sala. Confesso que pouco fiquei por lá, apenas nos momentos de novas explicações e na realização de provas. Em todas as minhas visitas, dei visto nas tarefas de casa no caderno de todos os alunos, de carteira em carteira, de um por um. Também acompanhava as atividades que eram desenvolvidas pela turma. A professora dizia à classe que se tivessem dúvidas poderiam chamar a ela ou a mim. Então nós ficávamos caminhando pela sala atendendo aos alunos (Didática, 2005).

[...]

Nos **extratos transcritos**, ao observarmos suas formas de **referenciação**, podemos acompanhar, tendo em vista o modo de **remissão textual anafórica**, um movimento de **aproximação** e de **cumplicidade** dos estudantes com os sujeitos da escola, principalmente em relação às professoras de classe. Em **alguns** dos enunciados, na **retomada de referentes**, esta

é feita **em primeira pessoa do plural**, incluindo na narração, tanto a si mesmos como também aqueles a quem se referem que, no caso específico, se volta à figura da professora. Esse recurso textual nos dá pistas de um dos sentidos atribuídos pelos estagiários à relação construída na escola com a professora. Por meio de suas narrativas, criam um cenário em que se sentem incluídos nas práticas pedagógicas de que participam ao mesmo tempo em que incluem a professora nas ações que relatam: ‘A professora dizia à classe que se tivessem dúvidas poderiam chamar a ela ou a mim. Então *nós ficávamos* caminhando pela sala atendendo aos alunos’ e ‘durante meu estágio no C., eu e a professora A., *tivemos* a ideia de montarmos com as crianças um dicionário’ (destaques meus – pertencentes ao primeiro e último fragmentos respectivamente) (PINTO, 2011, p. 74).

212

Começemos observando que o excerto anterior é um caso semelhante a (4), em que há a apresentação de muitos dados seguidos de um comentário impreciso sobre eles. A autora introduz o material a ser analisado com uma afirmação geral sobre o que poderemos encontrar nele (“processos de inserção na escola e seus desdobramentos nas relações estabelecidas em seu cotidiano”). Na sequência, são mostrados três trechos de relatórios, dois quais transcrevi apenas o primeiro. Esses trechos ocupam 37 linhas na diagramação do artigo original, compondo uma amostra bastante extensa. Quando a autora retoma a palavra após essas 37 linhas, afirma que há “formas de referência” nos dados, mas não se refere de maneira mais pontual onde essas formas podem ser encontradas; o mesmo vale para a afirmação sobre a “remissão textual anafórica”. A frase seguinte faz uma afirmação mais específica, de que um

referente é retomado “em primeira pessoa do plural”, mas o referente dessa afirmação é situado de maneira genérica (“em alguns enunciados”). Ao fim do parágrafo, a autora finalmente recorta duas passagens dos dados. Da maneira como o texto está construído, pode-se entender que essas passagens consistem em exemplos das afirmações anteriores, e neste caso, mais uma vez, deixa-se sob a responsabilidade do leitor localizar outras passagens em que a mesma afirmação seja válida. Como a autora não diz explicitamente que se tratam de exemplos, no entanto, pode-se também supor que esses são os únicos referentes das afirmações anteriores, isto é, que a análise apresentada no início do parágrafo refere-se exclusivamente a essas duas passagens.

213 Independentemente disso, tem-se que discutir em que medida as duas análises apresentadas sustentam as conclusões que são extraídas delas. Entre as duas passagens destacadas pela autora, apenas na primeira há uma remissão textual anafórica (“a ela ou a mim” é retomado pelo pronome “nós”; a autora destaca todo o sintagma “nós ficávamos”); a segunda passagem ilustra um caso de concordância (“eu e a professora A.” seria o sujeito, e o predicado seria iniciado por “tivemos”) ou de topicalização (“eu e a professora A.” seria o tópico, e “tivemos...” seria o comentário). O único caso em que se poderia considerar que há uma remissão anafórica aí é se considerarmos que a frase está estruturada como tópico-comentário e que há um sujeito “nós” elíptico antes do verbo “tivemos”.

O maior problema, no entanto, é que o que a autora afirma sobre essas passagens não provém da teoria adotada para discutir o dado. A autora afirma que o uso da primeira pessoa do plural (“nós ficávamos”, “tivemos”) seria um sinal de um “um movimento de aproximação e de cumplicidade dos estudantes com os sujeitos da escola”. O que ela não observa é que a

primeira pessoa é utilizada porque não haveria como escrever o texto de outra maneira – o estagiário não poderia dizer “eu e a professora A., vocês ficavam caminhando pela sala...”. A autora passa, portanto, sem nenhuma explicação, de uma teoria que tem a língua ou o texto como objeto (“referenciação”) para uma discussão sobre a afetividade ou os estados de ânimo dos estagiários (“aproximação”, “cumplicidade”), que não são objeto da teoria adotada.

O dado é lido, portanto, a partir de dois pontos de vista diferentes: o do linguista (E1), que o analisa como dado de linguagem; e o do formador (E2), que o lê como evidência de um processo formativo. A primeira contestação necessária é que apenas um desses pontos de vista é explicitamente declarado ao leitor e caracterizado em termos do que o fundamenta ou como opera – o do linguista. O fato de esse segundo olhar não ser mais bem discutido é um problema precisa ser tomado no plano da constituição de um discurso, incluindo-se nisso a chancela para esse *ethos* que permite a um autor entremear a análises teóricas sistematizadas, outros comentários de cunho aparentemente passageiro que, entretanto, são mais decisivos do que as conclusões trazidas pela teoria em si. O sujeito teórico que conduz uma parte do texto pode funcionar como escudo ou distração para o leitor, de forma que, enquanto os pontos de vista (E1) se desenrolam de maneira anunciada, os pontos de vista de (E2) são introduzidos de forma sub-reptícia. Tomado no seu conjunto, o discurso resultante apresenta ainda o problema de que não caminha para uma síntese de (E1/E2), nem articula (E1) e (E2) enquanto polos dialéticos ou polêmicos – as duas posições permanecem apenas justapostas.

A manutenção de (E2) como contraponto de (E1), acionado sempre que se tem que extrair dos dados uma “conclusão” que

diga respeito à formação do professor, tem como efeito garantir que a formação do professor permaneça intocável. A teoria não a alcança, seja porque, ao tocar a escrita, incide sobre um objeto diferente (o discurso etc.), seja porque simplesmente não há teoria sendo acionada, ou ainda porque não se efetua um trabalho de teorização da posição de (E2) como se faz com (E1). Como consequência, ao extraírem da escrita dos estagiários uma consideração mais estreitamente relacionada ao percurso formativo daquele que o escreveu, os autores mostram-se tremendamente ingênuos ou enormemente obscuros no que diz respeito ao caminho que percorreram desde as evidências disponíveis até a conclusão apresentada. Vemos pesquisadores derrapando nos engodos mais óbvios e trabalhando sobre premissas insustentáveis – acredita-se na literalidade dos relatórios com uma facilidade surpreendente. Quando não se trata de ingenuidade, as discussões se desdobram a partir dos dados de tal maneira que não parece haver grande preocupação em esclarecer quando se está afirmando algo em consonância com o *corpus*, fazendo uma hipótese, generalizando uma conclusão, respondendo ao dado com um elemento da própria experiência, avaliando o dado como trabalho escolar ou outra coisa.

Esse problema não parece ser consequência de uma tendência teórica em particular, mas do fato de que se exerce

sobre a escrita uma função específica de *refração teórica*⁸ – não se consegue ou não se quer tomar certo tipo de discussão em um plano mais explícito, no qual seja necessário verbalizar os procedimentos adotados, as premissas assumidas ou os conceitos utilizados ao se dizer o que se diz. É evidente que o primeiro lucro dessa postura está em permitir que se possa dizer o que se diz sobre a formação de professores sem que se seja obrigado a prestar contas do que está por trás do que foi dito, nem correr o risco de se ter o enunciado rapidamente desconstruído por uma contestação metódica feita a partir de um lugar teórico situado em relação de polêmica. Também é um dos efeitos dessa postura permitir o exercício de posturas teóricas específicas, e inclusive reintroduzir posturas teóricas muito particulares em um ambiente no qual elas já foram duramente criticadas, fazendo-as emergir aos poucos como uma versão renovada de si mesma ou como algo supostamente diferente.

⁸É preciso estar atento, em todo caso, para o modo como vem se aceitando a ideia de que o ensino de língua, e logo a formação do professor, prescindiriam de embasamento teórico. A forma como se vem vendendo esta ideia é pelo convencimento de que, se o que se ensina são os usos da língua e não uma teoria da linguagem, o professor e sua aula se fazem diretamente a partir da experiência linguística (ou “linguageira”, como se tem gostado de dizer). Frequentemente, quem nega a importância da teoria na formação do professor também nega que aquilo que faz seja uma teoria, e na sequência procura convencer seu auditório de que noções como as de “competência” ou “gênero” não são conceitos, mas realidades diretamente observáveis.

Considerações finais: a escrita, da tolerância ao sobrepreço

217

Convém esclarecer o ponto a que chegamos depois de observar os problemas caracterizados em nosso *corpus*. Uma forma de contestar os resultados apresentados aqui seria afirmar que encontramos trabalhos ruins ou defeituosos: poderíamos pensar que a refração à teorização dos processos de formação docente surge onde não se dá conta de realizar uma análise mais consistente. Essa tendência poderia estar se consolidando à medida que se adere de forma superficial à afirmação de que “o professor deve pesquisar/refletir sobre sua prática” e, ao mesmo tempo, falha-se ou não se tenta tomar essa afirmativa dentro da especificidade de cada campo, detalhando no que consiste “pesquisar” ou “refletir” para o professor cujo objeto de trabalho é a língua. Ainda que acreditemos nisso, é particularmente surpreendente que na própria área de Letras, para a qual a escrita não deveria ser um objeto de tal maneira opaco, encontrem-se tão poucas investidas analíticas sobre as produções de licenciandos.

De outra maneira, isso implicaria supor que o que analisei consiste em um conjunto de situações excepcionais, de passagens dos textos em que um argumento ou uma análise não foram bem-sucedidos diante do que se propunha a fazer ou, na pior das hipóteses, que se trata de pesquisas frágeis, incipientes, malsucedidas. Tudo indica, no entanto, que as passagens que analisamos são bem-sucedidas, e que aí se realiza exatamente o que se esperava realizar – como já mencionamos, todos os trabalhos são artigos publicados em periódicos avaliados por pares.

Uma metáfora econômica ajuda a esclarecer o ponto a que quero chegar: o problema está em considerar que, a partir

do momento em que os pares escrevem dessa forma, e havendo condições exteriores que garantem sua permanência no lugar que ocupam independentemente de estarem ou não produzindo⁹, eles podem de comum acordo modificar o sistema de valores de tal forma que aquilo que estão dispostos a oferecer passe a ser cotado a preços cada vez mais altos. A questão que se coloca não diz respeito, portanto, a escolhas de pesquisa individuais, a um comentário sobre “bons” ou “maus” trabalhos, mas à configuração da cultura escrita dentro de uma área e aos processos pelos quais se produz uma determinada percepção do que seria um “bom” ou “mau” trabalho – do que resulta a produção de um valor *real* do que é “bom” ou “mau”, pelo menos enquanto todo esse processo puder ser sustentado pela produtividade de outros setores que, com sua produção, garantam aos agentes desse pequeno círculo a prerrogativa de “sobrepregar” seus próprios produtos sem dar nenhuma mostra de que, ao cabo de sua vida útil, estejam gerando “riquezas” proporcionais ao seu custo de produção e ao valor pelo qual foram inicialmente apreciados.

É preciso considerar, então, que os textos dos quais extraímos passagens para discussão se inserem nos processos históricos de constituição da escola brasileira não apenas como uma peça se encaixa no contexto mais amplo, mas como *força motriz* desses processos – que envolvem a própria expansão das licenciaturas como forma de promover a formação de professores para atender às demandas da Educação Básica e os grandes investimentos que tem sido feitos na formação dita “continuada” dos professores em exercício, normalmente elegendo-se

⁹ Refiro-me ao fato de o consultor da revista poder contar com a garantia de seu salário mesmo que o produto de seu trabalho não tenha qualquer proveito social.

a universidade como principal consultora. Estes movimentos constituem o objeto das pesquisas mencionadas, uma vez que elas discutem a formação de professores, mas são também, e ao mesmo tempo, a razão pela qual estas pesquisas podem existir. Essa situação peculiar não pode ser ignorada quando se toma o discurso que a universidade produz sobre si mesma – o fato de que, como instituição de grande envergadura cultural, ela não apenas responde a demandas da sociedade, mas tem a capacidade de induzir demandas e impulsionar a valorização daquilo que oferta para as satisfazer. Não nos esqueçamos ainda que, quando dizemos universidade, estamos nos referindo a ações concretas de pessoas que estão inseridas nessa instituição e não à instituição em si. Não pode passar despercebido, por conseguinte, que se um autor deixa de apontar fragilidades nos relatórios que discute, endossando textos formulaicos e vazios, é porque está no seu interesse elogiá-los, pelo simples motivo de que a tolerância com problemas desse tipo aumenta suas próprias chances de publicar um artigo.

Referências

COSTA, Julia Cristina de Lima; SILVA, Telma Cristina Gomes da; FRANCELINO, Pedro Farias. O gênero discursivo relatório de estágio no curso de Letras: um estudo da formação inicial do professor à luz de uma abordagem discursiva. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 2, n. 29, p. 1-15, 2013.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

EUFRASIO, Daniela Aparecida. **Traços da formação discursiva do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2007.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010. p. 81-93.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ARAÚJO, Elaine Sampaio. O estágio como aprendizagem da e para a docência: um diálogo com Língua Portuguesa e Matemática. In: ARAÚJO, Elaine Sampaio;

PACÍFICO, Soraya Maria Romano (Org.). **Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010. p. 55-76.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. O ensino na Educação Superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 63-79, set./dez. 2011.

POSSENTI, S. O dado *dado* e o dado **dado**. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola, 2009.

221

SOUSA, Socorro Claudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZ, Daniela. Estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. **Raído**, Dourados/MS, v. 8, n. 15, p. 205-226, jan./jun. 2014.

Estágio supervisionado como iniciação à pesquisa sobre o ensino e a prática docente no curso de História

Crislane Barbosa Azevedo

O estágio supervisionado não consiste em um momento pontual da formação inicial de professores. Por meio dele, o licenciando é inserido no mundo do trabalho docente e na prática social, podendo assim refletir sobre a profissão que assumirá e acerca das demandas sociais inerentes ao seu exercício profissional. Inserido na realidade da profissão, o licenciando precisa ser orientado a questionar, a dialogar, a interagir, a construir o seu conhecimento, adquirindo meios para a formação da sua consciência política e social.

É nesse sentido que o estágio supervisionado, entendido e trabalhado como um processo de iniciação ao ensino e à pesquisa, constitui-se em um tempo-espço formativo capaz de promover a necessária articulação entre a formação oferecida no ensino superior e a prática desejada na escola, futuro local de trabalho do professor. Neste texto, refletimos sobre a importância de o estágio supervisionado de formação de professores ser desenvolvido tomando por base princípios de pesquisa educacional e discorreremos sobre uma experiência formativa desenvolvida em tais moldes no âmbito dos estágios supervisionados do curso de História (presencial) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Não podemos negar o fato de que muitos cursos de licenciatura são ainda marcados pela fragmentação. Mas, recentes

abordagens sobre formação de professores e a respeito da importância da articulação entre ensino, pesquisa e reflexão podem contribuir para melhorias e avanços. Discussões sobre a importância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores têm contribuído para a superação dos resquícios do antigo sistema 3+1, o qual nos remete ao início do século XX e aos primórdios do processo de formação de professores no Brasil.

O estágio supervisionado ao longo do século XX

223

A partir dos anos de 1930 e, sobretudo, nas décadas de 1940 e 1950, ocorreu a expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras promovendo-se a formação de professores para outros níveis além do ensino primário (cujos professores encontravam formação nas escolas normais), bem como houve um aumento do debate sobre métodos e objetivos relativos ao ensino básico. Nessas instituições, a estrutura curricular dos cursos caracterizava-se pela divisão de três anos iniciais para a formação específica (Física, Química, História etc.) e o último ano para a formação pedagógica.

Nessa perspectiva, o conhecimento específico da ciência de referência tinha maior importância do que os conteúdos didático-pedagógicos. Nessa abordagem técnico-instrumental a formação pedagógica era confundida com uma simples complementação de caráter técnico. Correspondia a um ano de formação obrigatória para a obtenção do diploma de licenciado. Essa dissociação entre teoria e prática marcou os cursos de formação de professores e, conseqüentemente, as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024, de 1961, estabeleceu a prática de ensino na forma de estágio como disciplina obrigatória e conforme orientações posteriores do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 292/62 e Parecer CFE 630/87) definiu-se a prática de ensino como responsabilidade das instituições de ensino superior e a orientação para que fosse desenvolvida em escolas de 1º e 2º graus. O resultado dessas orientações foi que, ao lado da autonomia das faculdades, assistiu-se a uma pulverização de práticas em torno das atividades de estágio incapazes de superar o sistema 3 + 1, sistema no qual se acrescentava aos três anos do bacharelado, um ano de disciplinas da área de Educação.

Os reflexos disso podem ser ainda sentidos no início do século XXI. É possível encontrarmos processos formativos de professores nos quais se separam teoria de prática, “saberes científicos” de “saberes pedagógicos”. De acordo com esse modelo formativo, conhecido como racionalidade técnica, para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

No final da década de 1970, em meio a mudanças e medidas frutos do processo de redemocratização, discussões para reverter essa situação ganhavam força. Era preciso responder às exigências da sociedade em mudança e às necessidades da educação básica que requeria profissionais críticos e conscientes do papel da educação na sociedade. Lembremos que pós Lei Orgânica dos ensinos de 1º e 2º graus 5692/71, aumentou muito o número de alunos nas escolas públicas e era preciso dar respostas às demandas do público escolar em ampliação.

A perspectiva de professor como um técnico em educação começava a mudar no final dos anos 1970. A dimensão política avançava na formação docente nos anos de 1980. As discussões

apontavam para a valorização da prática dos professores e para o compromisso político para com a educação, sobretudo, em relação às camadas mais populares da população.

Como registra Pereira (2007), surge, no início dos anos 1980, permanecendo até o fim, a figura do educador em substituição à do professor como técnico de educação, como o foi considerado nos anos 1970. A crítica de cunho marxista contribuiu para isso, o que favoreceu que as discussões sobre a formação de professores girassem em torno da dimensão política do ato pedagógico. Em termos de pesquisas, isso favoreceu investigações sobre práticas pedagógicas associadas à discussão sobre a necessidade de formar professores com competência técnica e compromisso político, o que estava, intrinsecamente, vinculada à necessidade de relacionar teoria e prática na formação docente inicial.

225

No entanto, os reflexos dessas mudanças pouco atingiam as atividades de prática de ensino na forma de estágio supervisionado. Os problemas ligados a essa atividade formativa remontavam à própria desvalorização das atividades de ensino e, logo, das licenciaturas no interior das universidades. O foco era a pesquisa. As discussões vinculadas às questões que articulam ensino e pesquisa só vão ganhar maior destaque na formação de professores no Brasil, a partir dos anos 1990. Até então, a visão dos estágios supervisionados nas universidades apontava para uma atividade: neutra, sem especificidade, sem visibilidade, sem identidade, apolítica, desvinculada da realidade. Em outros termos, até LDB n°. 9.394, de 1996, estágio supervisionado era compreendido basicamente como “disciplina de complementação”.

A partir da LDB de 1996, tem-se na legislação educacional do País, de forma explícita, a necessidade de associação entre

teoria e prática (Art. 61). Isso fica evidente quando se indica carga horária mínima para a prática de ensino (300 horas). Nesse contexto, duas perspectivas aparecem como principais na formação de professores: 1) a relação ensino-pesquisa; 2) saber escolar/docente na formação prática do professor.

Assim, a mudança de perspectiva na formação docente inicial, nos anos de 1990, recai nos desafios da articulação entre teoria e prática compreendidos a partir de questões entre ensinar e aprender mediadas pela pesquisa. Tem-se, dessa forma, uma contribuição à formação do professor-pesquisador, considerando-se as atividades pedagógicas espaços privilegiados para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos.

A efetivação das mudanças na formação de professores, nos anos 1990, demonstra ser um processo lento e seguir caminhos complexos. De qualquer forma, as contribuições dos anos 1990 são importantes, particularmente no que diz respeito às discussões sobre os saberes da docência; à defesa da formação de professores que articule teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação; à formação do professor que pesquisa o seu próprio trabalho docente, entre outros aspectos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) propõe alterações para os cursos de formação de professores, sendo definido um período para efetivação dessas alterações. Em decorrência disso, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram estabelecidas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

Atualmente, busca-se superar o modelo da racionalidade técnica, em grande medida, pelas vivências de outra racionalidade, a racionalidade prática. Nesse modelo:

o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (PEREIRA, 1999, p. 113).

A prática, nesse caso, não é considerada apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de reflexão e de construção de novos conhecimentos, o que condiz com a formação de um professor pesquisador-reflexivo, conforme bem explica António Nóvoa (2011), em seus estudos sobre formação docente. Nesse modo de conceber a formação, o professor ao refletir sobre sua prática, adota uma postura de pesquisador, de produtor de conhecimentos sobre a sua área de atuação. É nessa perspectiva que trabalhamos nos estágios supervisionados de formação de professores de História na UFRN.

Partimos do pressuposto de que o estágio viabiliza a prática da reflexão sobre os problemas cotidianos relativos à docência. A partir disso, consideramos a importância de que seja desenvolvido também na forma de investigação, assim, rompendo com uma rotina de trabalho rígida e possibilitando alternativas de mudanças para a prática professoral. Para tanto, o licenciando precisa observar, criticar, buscar, criar, descobrir o novo e isso se torna possível por meio da sua inserção no mundo do trabalho docente por meio do exercício da pesquisa.

Estágio supervisionado como iniciação à pesquisa

Os debates atuais sobre a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores, tanto em nível nacional quanto em internacional, apontam como relevante o fato dos estágios supervisionados serem desenvolvidos a partir de experiências que tomam por base práticas de investigação. A pesquisa contribuiria para esclarecer sobre problemas que a realidade da profissão docente apresenta. As reflexões daí decorrentes possibilitariam o rompimento com rotinas simplistas, ao abrir caminhos para mudanças contextualizadas.

228 Ao lado da formação do professor-pesquisador, a partir do final dos anos de 1990, portanto, formação recente no Brasil, destacavam-se as proposições acerca da formação do professor reflexivo, que pensa-na-ação. Também nesse sentido, a docência alia-se à pesquisa.

Embora, normalmente, os professores tomem decisões em suas salas de aula, muitas vezes tais decisões não são baseadas em conhecimentos gerados na pesquisa de sua própria prática. A pesquisa associada à docência liga-se, portanto, à investigação sobre o ensinar e o aprender. Não se busca tornar o professor um pesquisador *stricto sensu*.

A proposta é a da formação de um docente que investiga o processo ensino-aprendizagem que coordena, tornando-se, assim, um professor integral. Nesse sentido, bem declara Becker (2010, p. 13):

O professor constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte

da ação docente. Faz parte da nova concepção de professor. Os professores que reduziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventado por Skinner.

Defender a relação entre ensino e pesquisa na formação docente inicial não significa apregoar que os professores devam tornar-se pesquisadores no sentido estrito do termo e sim que tomem seu exercício profissional como alvo constante de questionamentos, proposições e análises. Assim como afirmam Caleffe e Moreira (2006, p. 16):

[...] a pesquisa realizada pelo professor a que nos referimos é a pesquisa que o professor pode conduzir no contexto da prática profissional imediata, com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno, ajudando os gestores da educação a entender melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem.

A investigação precisa ser fruto de uma pesquisa tanto teórico-bibliográfica quanto empírica. O questionamento sobre a realidade observada e a construção de argumentos que venham a respondê-lo requerem fundamentação. Por isso, é imprescindível o diálogo com diferentes autores bem como o planejamento de ações voltadas para a coleta de dados na escola: observação e registro em diário de campo; entrevistas; questionários escritos; leitura, fichamento e análise de documentos escritos da instituição escolar; atividades escolares e instrumentos de avaliação. Estes são exemplos de algumas ações que possibilitam a quem pesquisa um melhor alcance dos dados

da realidade para ter subsidiada a construção de argumentos (AZEVEDO, 2013, p. 250).

Ao investigar aspectos relacionados à prática do seu ofício, o professor torna-se agente consciente da sua própria profissão e assume a postura de um profissional intelectual. Como afirmam Pimenta e Lima (2008, p.46):

A pesquisa no estágio [...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. [...] supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

230

Há licenciandos que têm dificuldade em analisar seriamente o espaço da sala de aula e da escola no seu todo e veem somente defeitos. O resultado disso, por vezes, tem sido a construção de críticas superficiais que, em geral, pouco colaboram com as atividades do professor na instituição de ensino. O estágio sob a forma de pesquisa objetiva, entre outros aspectos, contribuir para que os graduandos analisem melhor e compreendam de forma contextualizada os problemas verificados nas escolas. Muitos dos quais estão para além das possibilidades de um único ou mesmo de um conjunto de professores.

A formação do professor-pesquisador na UFRN

231

Na experiência desenvolvida na UFRN, no curso de História (presencial), as atuais 400 horas de estágio foram distribuídas em quatro semestres. No primeiro momento, no Estágio Supervisionado I, entre outros aspectos, o licenciando é levado ao campo de estágio no qual experimenta o lugar de observador participante, atento às dimensões institucional, pedagógica e socioeconômica e cultural da instituição de ensino. Orientamos a elaboração de um relato de observação de tipo etnográfico. Neste, para além da descrição detalhada do visível, o aluno é orientado a proceder à análise documental e à coleta de informações por meio de depoimentos, entrevistas e conversas informais. Em meio ao processo de observação, realizada a partir de uma postura minimamente teórica (de tipo etnográfico), o aluno é orientado a identificar uma problemática a ser investigada e a elaborar seu projeto de pesquisa.

No segundo momento, Estágio Supervisionado II, orientamos o licenciando a participar, efetivamente, da vida da escola e da comunidade onde ela está inserida, acompanhando tanto reuniões pedagógicas e dos conselhos escolares, quanto elaborando e desenvolvendo projetos de integração escola/comunidade, a partir de diferentes possibilidades de ações de intervenção. Os graduandos podem, assim, amadurecer os projetos de pesquisa a serem executados no semestre seguinte com o intuito de melhorá-los para a experimentação efetiva e futura com uma turma de alunos do ensino fundamental.

O Estágio Supervisionado III corresponde ao primeiro momento em que o aluno-estagiário assume a prática docente em sala de aula em turma do ensino fundamental. Na ocasião,

o licenciando é levado à aplicação do projeto de investigação. Nessa fase, registra as atividades e observações feitas em diário de campo. Durante todo o período, são orientados a realizar a primeira sistematização dos dados e a elaborar um ensaio no qual são apresentados os primeiros resultados da investigação.

No Estágio Supervisionado IV, correspondente ao exercício docente no ensino médio, o aluno, além dessa prática, é orientado a realizar a sistematização final dos dados da sua pesquisa, interpretando-os à luz de leituras de autores da área, a fim de elaborar o seu próprio texto, refletindo ao mesmo tempo sobre as possibilidades de novas práticas para a docência em História. Ao final das atividades de estágio, os relatos acerca da prática docente e a análise da investigação convertem-se em relatórios monográficos e os alunos são orientados para a exposição oral dos resultados das experiências. Com o intuito de romper com uma rotina docente descontextualizada, esperamos, assim, que o aluno-estagiário transforme sua prática em uma dinâmica de trabalho na qual a construção do conhecimento, via pesquisa, torne-se uma possibilidade concreta incorporada ao futuro exercício profissional.

Ao término dos trabalhos de investigação, é preciso materialização e demonstração dos seus resultados. O processo de validação da produção acerca da pesquisa no (e sobre o) ensino aponta para duas situações necessárias: a produção de um texto escrito e a comunicação oral deste. As afirmações presentes em tal produção precisam ser respaldadas em dados e análise consistente, dependem de argumentação sólida construída com base de natureza teórica ou empírica.

O desenvolvimento da capacidade de expor oralmente seus próprios argumentos, interpretações e pontos de vista constitui-se em momento de intervenção na realidade, posto

que esta se constitui por diferentes linguagens e o discurso pode ser compreendido como postura de ação. Como afirma Maurivan Ramos (2004, p.46),

[...] A competência argumentativa é acompanhada pela competência linguística. A comunicação escrita, sendo mais complexa que a comunicação oral, encerra conhecimentos mais consistentes da língua natural, fundamental para a argumentação e para a constituição do sujeito.

233

Trabalhar práticas de pesquisa durante a formação inicial do professor implica em deixar clara a inexistência de receitas prontas acerca do como ensinar. Essa premissa a ser adotada nos cursos de formação docente torna-se imprescindível como um caminho a levar os licenciandos a assumirem o compromisso com a própria qualificação e conquista da sua autonomia profissional, procurando sempre “ir além” dos livros que leram, ir além das opiniões que ouviram, ir além dos problemas com os quais já se depararam, ir além das possibilidades que lhes foram oferecidas. A materialização desse percurso formativo consubstancia-se em uma postura profissional mais consistente e competente, a postura de um professor-pesquisador.

O estágio trabalhado por meio de atividades de pesquisa objetiva estimular a criatividade e o senso crítico dos alunos-estagiários, incentivando-os ao desenvolvimento de ações dinâmicas e proveitosas. No entanto, para tornar os estágios uma atividade coerente e compatível com a realidade, é preciso, antes de tudo, trabalharmos com grupos pequenos. Esse aspecto inexistente na UFRN, instituição na qual já chegamos a orientar, em um mesmo semestre, o número de 144 alunos de estágio (curso de História, semestre 2010.2).

Na orientação de um processo formativo que toma por base a pesquisa sobre a própria prática, o professor-orientador de estágio precisa estar ciente dos desafios. Um deles refere-se à dificuldade de parte dos alunos-estagiários em perceber que um profissional de uma área específica (no nosso caso, História) pode investigar sobre o ensino que pratica e a respeito da aprendizagem dos seus alunos, por exemplo. O resultado disso é a confusão entre projeto de pesquisa e projeto pedagógico. As exigências e orientações para que elaborem textos próprios ao final da investigação, por sua vez, têm também esbarrado nas dificuldades de escrita apresentadas por alguns alunos, futuros professores.

Verificamos que muitos alunos se sentem inseguros diante da proposta de trabalho com base em pesquisa. Entre os licenciandos, é possível encontrarmos, e com relativa facilidade, a busca velada por respostas prontas acerca dos problemas ocorridos nas escolas. Salientamos a inexistência de caminhos preestabelecidos e receitas prontas que possam conduzi-los de modo único ou exato no trabalho de sala de aula bem como na pesquisa em educação. Procuramos mostrar que, em determinadas ocasiões, as decisões precisam ser tomadas ao longo do processo, tendo em vista a necessidade de responder aos impasses que vão surgindo. A inexistência de um receituário, contudo, não invalida a existência de caminhos possíveis. Acreditamos que uma postura investigativa é condição para aguçar a consciência sobre a prática docente e, assim, dar condições ao professor de pôr em prática escolhas conscientes, competentes e responsáveis. Como muito bem declara Ivani Fazenda (1991, p. 55):

[...]o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Na simples repetição de informações, o professor torna-se facilmente superado por outros meios, a exemplo do computador e da internet. Esperamos a formação de profissionais capazes de reflexão e ação próprias, preparados para os desafios da contemporaneidade, detentores de uma prática docente contextualizada. Somente dessa maneira poderão convencer seus alunos e por extensão a sociedade destes que se pode encontrar na escola conhecimentos realmente importantes, específicos, necessários para suas vidas. Dessa forma é que concordamos com Célia Nunes et al. (2010, p. 130) quando afirma que:

Enquanto os agentes educacionais se mantiverem distantes da postura inquiridora, própria do pesquisador, os mesmos continuarão sendo percebidos como reprodutores do conhecimento produzido na universidade e não como agentes de reflexão sobre estes saberes, adequando-os em sala de aula.

Com essa proposta formativa, buscamos a iniciação dos futuros professores no desenvolvimento de práticas de investigação acerca do cotidiano escolar dentro de uma preocupação didática com a formação de profissionais da educação e não a formação de pesquisadores *stricto sensu*.

Os alunos-estagiários são orientados, ao final do processo, a publicar seus trabalhos, pondo à validação pública suas

experiências de docentes em formação. Os alunos do último estágio supervisionado (Estágio IV) participam como expositores do evento “Seminário Didática e Ensino de História”, criado para esse fim na UFRN. Nesse evento, apresentam os resultados dos seus projetos individuais executados nas escolas campo de estágio bem como as demais experiências docentes ocorridas ao longo dos quatro estágios.

Os resultados dos trabalhos dos alunos-estagiários têm demonstrado possibilidades de rompimento com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e a materialização de um percurso de formação docente marcado pela busca de uma emancipação profissional. Ficam demonstradas a importância e a viabilidade desse tipo de formação.

Os graduandos têm se mostrado mais atentos ao cotidiano escolar com melhorias na capacidade de problematização da realidade; consciência da necessidade de remanejamento de práticas tendo em vista a adequação destas à realidade; clareza sobre a importância do professor manter-se atualizado; consciência de que é necessário inovar sem perder de vista a explicação histórica que requer por sua vez uma sólida base de conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina História; e, ciência da importância da contextualização dos conteúdos, das práticas, das análises e críticas feitas sobre a escola e seus agentes.

Os desafios de uma proposta de formação de professores de História pautada na experimentação da pesquisa educacional são vários. Como registra Roque Moraes (2004, p. 137-38):

A produção em um ambiente de aula com pesquisa é um exercício desafiador e permeado de contradições, exigindo saber lidar com algumas antinomias ao longo do processo. Esse trabalho de produção, adequadamente mediado, possibilita

atingir resultados muito positivos, tanto em termos de qualidade formal das produções, como de qualidade política e de transformação dos envolvidos.

A proposta formativa aqui exposta objetiva a execução de atividades de investigação acerca de como se ensina e como se aprende História. A formação acadêmica aqui defendida busca transcender o tradicional espaço da sala de aula e articular-se com diferentes dimensões da realidade, inserindo alunos de graduação em experiências reais junto a variadas pessoas portadoras de diferentes atribuições dentro de uma comunidade escolar.

Buscamos que os futuros docentes experimentem o lugar de participantes de um saber que se constrói e reconstrói a todo o instante e compreendam a complexidade do seu campo de trabalho. Em termos mais específicos, buscamos, por meio dessa perspectiva de orientação da formação docente, que os novos professores se sintam capacitados a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas em prol do êxito dos objetivos de aprendizagem dos seus futuros alunos.

237

O estágio desde fonte de informação à produção de conhecimentos em Educação

As circunstâncias que os professores enfrentam e os impasses que são obrigados a resolver apresentam características diversas e, ao mesmo tempo, únicas, exigindo respostas rápidas e, simultaneamente, conscientes, diversas e também, únicas. O domínio seguro desse universo complexo torna-se possível apenas pelo profissional que reflete sobre a (e na)

ação. A iniciação à pesquisa sobre o cotidiano escolar durante a formação docente inicial é condição relevante para a promoção desse professor reflexivo. Portanto, defendemos a proposta de que o estágio supervisionado seja trabalhado na perspectiva da iniciação à pesquisa sobre o ensino, iniciação à pesquisa sobre a própria prática docente.

Um projeto de formação docente cujos estágios supervisionados são, em parte, desenvolvidos tomando por base a pesquisa busca que os futuros professores experimentem o lugar de participantes de um saber que se constrói e reconstrói a todo o instante e compreendam a complexidade do seu campo de trabalho. Em termos mais específicos, busca

[...] que os novos professores sintam-se capacitados a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas em prol do êxito dos objetivos de aprendizagem dos seus futuros alunos (AZEVEDO, 2010, p. 245-246).

238

Pela transformação de parte do estágio supervisionado em uma experiência de iniciação à pesquisa buscamos criar condições para que o futuro docente se conscientize da importância social do seu papel. E com base nessa consciência, possa posicionar-se criticamente perante o seu próprio conhecimento, percebendo suas limitações e as consequências daí decorrentes para que assim adquira um instrumental para tratar esse conhecimento como objeto de ensino e pesquisa, fazendo da sua própria prática docente um processo contínuo de investigação e transformação.

O professor que pesquisa; investiga a realidade de seus alunos; reflete sobre a própria prática em sala de aula; problematiza e contextualiza os conteúdos junto ao seu público discente;

relaciona presente e passado durante os trabalhos escolares; observa, recolhe e analisa dados sobre uma realidade problematizada, ou seja, que experimenta e colhe resultados positivos de uma atividade investigativa sobre o ensino que ministra, não conseguirá adotar, na sua prática docente, uma rotina de trabalho fragmentada e descontextualizada, distante ou sem relação com a vida dos estudantes da Educação Básica.

É imprescindível que a experiência dos estágios seja trabalhada como algo de fato relevante e útil para os graduandos, revertendo o papel de atividade de segunda categoria, verificada durante décadas no Brasil, sobretudo, no período áureo do sistema 3+1, para algo indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, os futuros professores poderão tornar-se promotores da própria formação e em consequência disso, de certo, promoverão reflexões e aprendizagens coletivas, principalmente, dentro das suas escolas, adquirindo maior poder político e visibilidade social.

O projeto de formação docente aqui apresentado é desafiante e trabalhoso, mas compensador quando, ao final de contínuos processos formativos, deparamo-nos com novos professores detentores de discursos e práticas próprios acerca da escola, da educação, da docência e do ensino de relativo à sua ciência de referência (História).

É necessário deixar claro que o estágio supervisionado de formação de professores deve ir além da execução de um conjunto de aulas em um contexto escolar. A profissão docente é desafiante e da mesma forma o é a demanda da sociedade brasileira por educação. Diante disso, é preciso que os estágios supervisionados sejam tratados como uma fonte de informação, mas também de possibilidades de reflexão e ação e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação.

Referências

AZEVEDO, Crislane B. Estágio supervisionado como lugar de pesquisa e as implicações na formação do professor de História.

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano, 15, n. 23, p. 215-249, jul./dez. 2010.

AZEVEDO, Crislane B. Formação docente em história e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar./jun. 2013.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

240

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62** - Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação, 1962.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Lei Orgânica dos ensinos de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE 630/87**. Disciplina de forma integrada os Estágios Curriculares de Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, 1987.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2016.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 53-62.

241

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valdevez. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 127-142.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 11., 2011, Águas de Lindoia. **Anais... Águas de Lindoia**, 2011.

NUNES, Célia M. et al. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Maurivan. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valdevez M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 25-49.

Escolarização e governamentalidade: experimentações no PIBID/FURB

Gicele Maria Cervi

Alguns começos... falando da escola. Escola? Que escola?

Paredes, quadro-negro, cortinas, carteiras enfileiradas, livro didático, relógios, trabalhos expostos na parede ainda marcam um espaço institucional. Alunos, professores, equipe pedagógica especializada. Indivíduos ordenados, disciplinas, metodologias, exercícios, grade curricular, tecnologias digitais, normas, avaliações, compõem essa instituição um espaço estriado. Caracterizam um lugar. Constroem uma geografia. Constroem subjetividades.

Modernizada e em sintonia com o tempo digital, algumas alterações: do quadro-negro para a lousa digital, do livro didático para os sites pedagógicos, tablete, *e-books*. Das carteiras enfileiradas para composições em semicírculo, em grupo de trabalho, em ilhas. Os espaços são alterados: mas, que espaços? Quais os sentidos das alterações? Movimentam o sentido da escola?

A maioria de nós passou pela instituição escolar e ainda permanece nela. Passamos por experiências e vivências escolares desde a educação infantil ou creche, o ensino fundamental, o ensino médio, a graduação até as diversas pós-graduações. Formações: continuada, contínua, permanente. O que interessa é manter-se no espaço. Mesmo que virtual é a lógica do espaço escolar que permanece. A lógica da “educação bancária”.

O espaço que vai constituindo o aluno, alguém sem “luz”; o professor, aquele que professa; e o diretor, aquele que dirige. Constituindo subjetividades escolarizadas!

A escola se amplia, em número, em formas, em aprendizagens, ultrapassa os muros institucionais e se dissemina por toda a sociedade. De “fora” para dentro, novas tecnologias de comunicação e informação disputam espaço com tecnologias antigas ou ainda com os atores educacionais e empreendem inovações na tentativa de manter sua estrutura tradicional e disciplinar. Além do espaço da sala de aula presencial, outro espaço é incluído: o virtual. *Chats*, salas virtuais, fóruns, *posts* em sites, *blogs* e grupos na internet compõem a escolarização contemporânea. Que escola? A escola que está na nossa cabeça. O jeito escolar de pensarmos!

244

Cena da/na escola...

Um grupo de professores visita uma escola e apresenta os bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): “Esses estudantes são bolsistas de iniciação à docência”. Imediatamente, uma criança: “O que é docência?” [...] “É alguém doce?” Na ocasião, A professora da turma responde à pergunta com uma explicação: “Bom, vejamos, eu já sou docente, o que será que é docência?” A criança responde: “Já sei, você já é doce, eles ficarão doce!”

Um estudante, bolsista de Iniciação à Docência, no Seminário do PIBID: “Isso é tempo perdido. Eu vim só porque sou obrigado. Preferia estar em casa lavando louça, dormindo...”.

Uma estudante de escola de educação básica, em torno de 12 anos, presente neste dia, contesta:

Sabe, hoje você pode estar pensando assim, mas isso é muito importante. Amanhã quando você for professor, lá na escola, tenho certeza que você será um professor diferente dos nossos professores de hoje.

Marcas da escola, marcas na escola.

Tentando dar um começo ou já começamos?

245

A passagem do século XVII ao XIX comporta importantes transformações na ordem dos saberes. Essas transformações implicam a formação das ciências em sua forma moderna, tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas (FOUCAULT, 2007), assim como a produção e disseminação dos mecanismos disciplinares. Esses mecanismos disciplinares tiveram efeito, considerando-o no nível mais elementar, sobre a economia política do poder, de modo a não só provocarem um “acúmulo de saberes”, mas a individualizar e hierarquizar os “domínios de saber possíveis” (FOUCAULT, 1999, p. 221).

Todavia, esse movimento no conjunto do saber-poder se dá fora de uma lógica repressiva, ou pelo menos não se faz unicamente inserto em uma ideia de impedimento, como escreve Foucault:

Esse disciplinamento incidente sobre os saberes provocou um desbloqueio epistemológico, uma nova forma, uma nova regularidade na proliferação dos saberes. [...] esse disciplinamento

organizou um novo modo de relação entre poder e saber (FOUCAULT, 1999, p. 221).

O que se inaugura nesse deslocamento, nessa nova organização do saber e do poder? Entre outras coisas, dentro da questão do governo – que é o que aqui nos interessa – pode-se notar o surgimento, ou ainda o aperfeiçoamento de certos mecanismos na escolarização. É nesse ínterim, também, que um novo sujeito de governamentalidade vai surgir: a população (FOUCAULT, 2008b).

O artigo problematiza a escola em tempos de governamentalidade. Discute tecnologias que vão formando nossas subjetividades escolarizadas. Uma subjetividade, por sua vez, marcada pelo individualismo, pela hierarquia, pelo controle, pela competição em busca da *performance*. Marcada também pela cultura comum, pela tentativa de homogeneização de tudo e de todos, pelas disciplinas, pelo exame, nota e confissão. Uma instituição, que na lógica da modernidade e no imperativo de igualdade, se pretende uma escola justa. Uma instituição que se atualiza e produz em cada um de nós o policial (CERVI, 2013).

Um diálogo com a escola na contemporaneidade pode ser um diálogo com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Um programa que possibilita que os espaços sejam alterados, professores universitários voltam às escolas e as escolas começam a entrar nas Universidades. Um espaço com possibilidades de mexer nas hierarquias, nas relações assimétricas e construir trabalhos coletivos. Um espaço de construir projetos, conviver com os conflitos, criar, inventar. Um espaço que permite alguns desejos. Mas, também um espaço que mostra quanto disciplinar são nossos corpos. O quanto incorporamos

os espaços estriados, a territorialização e o pensamento sedentário. O quanto nos afastamos do que nos afeta.

Governamentalidade, Biopolítica e Educação

Crises, mudanças, melhorias, inovações anunciam novas necessidade e interesses. É necessária a adequação do conjunto de saberes, que se afirmam como universais e verdadeiros, para cada tempo. A escolarização precisa se ajustar, conteúdos precisam se atualizar, novas tecnologias são evocadas para estender o espaço escolar e atender às modificações. Com isso, “[...] intermináveis crises que dão muito o que fazer a professores, pedagogos, planejadores, legisladores, pesquisadores, críticos [...]” (CORRÊA, 2006, p. 22).

247

Essas crises nos colocam diante de um problema de governo, do governo dos outros, da possibilidade de determinar a conduta dos outros, enfim, do governo não como função específica dos sujeitos que se ocupam do Estado, mas de governo como prática, uma tecnologia de poder que objetiva produzir obediência, objetiva controlar. Tecnologia que Foucault chamará de governamentalidade. Administração dos corpos e gestão calculista da vida, eis como Foucault caracteriza o exercício moderno do poder.

O significado de governar também passou por rupturas que promoveram mudanças de estratégias. Anterior ao século XVIII havia a figura do rei, do governante da cidade e do pai de família, que deveria conduzir a todos e exercer o poder sobre seu território, além de saber conduzir-se, para governar a família e o estado. A partir da questão de como governar melhor os outros e a si, o foco não é mais bens e riquezas.

O alvo do governo é transferido do território para a população (FOUCAULT, 2008b).

Governar, portanto, é governar pessoas. Do território passou-se para o governo das coisas e das pessoas. Um modo de governo fundado na governamentalidade, que se aperfeiçoa como arte de governar, preocupada em técnicas no governo de si, das almas e das condutas, das crianças e do Estado. Foucault entende a governamentalidade como

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

248 Para a constituição de um modo específico de governamentalidade, na qual se aceite e valorize certa mentalidade de governo é necessário,

a condução de si próprio; e [...] a articulação, a união, a combinação de muitas conduções (a do pai, a do professor, inclusive a do médico) com a condução global de um estado moderno (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 44).

A arte de governar que tenta se reelaborar no mercantilismo, mas que só toma real força e uma forma mais *moderna* no século XVIII na forma de uma governamentalidade, ou na governamentalização do Estado e da população, que toma a vida como uma questão política, como questão de economia política, não mais relegada ao âmbito familiar – *oikos* –, como questão desse governo da população. O governo não mais terá poder *sobre* a vida ou a morte, seu poder, reside *na* vida, é enquanto

ser-vivo que os indivíduos são alvos do poder governamental, e dos mecanismos biopolíticos.

O objetivo da governamentalidade distingue-se também do que foi o objetivo de governo na “sociedade soberana” por não visar o “bem geral”, mas um “fim adequado”, o que denota uma pluralidade de fins. A governamentalidade tem como objeto sobre o qual faz sua ação “as coisas”, ou seja, as pessoas que habitam o território, suas riquezas e o território (FOUCAULT, 1995).

No início do século XVII, os mecanismos disciplinares já apareciam como uma forma de reação às necessidades de governo que surgem a partir da sociedade de soberania, agindo sobre as individualidades, os corpos como múltiplos sujeitos singulares que precisavam ser adequados a um modelo de corpo socialmente útil, dócil e produtivo (FOUCAULT, 1987). Os mecanismos disciplinares têm seus efeitos acentuados com a instalação do que Foucault chama de “mecanismos de segurança” (FOUCAULT, 1999). Então,

no decorrer do século XVIII, vemos aparecer [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie humana (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Todavia, essa nova técnica não suprime os dispositivos disciplinares segundo Foucault, enquanto:

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. [...] A nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, [...] mas na

medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Da segunda metade do século XVIII, é notável a constituição destes “processos de conjunto”, a saber, de natalidade, de mortalidade, de morbidade, de longevidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, entre outras preocupações com riscos relativos à população; como “os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica” (FOUCAULT, 1999, p. 290). É, então, esta nova tecnologia que atua no nível de “massa global”, essencialmente no âmbito da vida, na gestão do “fazer viver”. Segundo Passetti,

250

para Foucault a biopolítica era a regulamentação sobre as populações, sinalizando para uma época que indicava investimentos sobre a vida do corpo-máquina e do corpo-espécie (PASSETTI, 2003, p. 247).

A biopolítica surge juntamente a outros três movimentos no âmbito do governo, que são um o desdobramento do outro, sendo eles: (1) o surgimento da “população”. A população passa a ser vista como sujeito-objeto do governo; desse modo, “a biopolítica lida com a população [...] como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 292); (2) a preocupação com questões de duração, com problemas de série, que somente ganham regularidade, racionalidade e pertinência na população; e partindo desse movimento (3) passa-se à atuação em nível global, ou seja, governa-se não só mais os corpos

singulares, mas se age sobre eles visando o efeito sobre a população, “um conjunto de fenômenos, dos quais uns são universais e outros são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis” (FOUCAULT, 1999, p. 291), fenômenos estes, os quais dão fundamento a certa “naturalidade” a qual a governamentalidade liberal trará de produzir e gestar (FOUCAULT, 2008b).

Para, então, lidar com essas questões da vida na população, os

[...] mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (FOUCAULT, 1999, p. 293).

Não é mais exclusivamente com técnicas disciplinares que o Estado atua. Nesse modo de governo – biopolítico –

vai ser preciso manipular, vai ser preciso suscitar, vai ser preciso facilitar, vai ser preciso deixar fazer, vai ser preciso, em outras palavras, gerir e não mais regulamentar (FOUCAULT, 2008b, p. 474).

O Estado não dispensa os mecanismos jurídicos (FOUCAULT, 2008b), a normalidade disciplinar (FOUCAULT, 1987), mas os converte de forma a funcionarem na gestão e não na

regulamentação, os faz funcionar num governo que atua através de um *laissez-faire* (FOUCAULT, 2008b).

Com o desenvolvimento de todo um “liberalismo” (FOUCAULT, 2008b), a governamentalidade adquire certos caracteres mais específicos. Entre eles, citam-se os mais relevantes, que seriam: (1) a noção de *laissez-faire*, que exige, ou melhor, que produz uma regulação do poder sobre as liberdades de circulação dos indivíduos, tal que limita o poder do Estado externamente por este *laissez-faire*, de modo às regulações atuarem para garantir as liberdades de circulação e de forma às regulações serem sempre algo economicamente vantajoso à população e ao seu governo, seja essa *restrição* pelos mecanismos de segurança ou disciplinares; (2) a noção de sociedade civil, que atua quase como um sujeito fundante, como síntese dos interesses e das relações dos indivíduos, como “matriz permanente do poder político” e como “motor histórico” (FOUCAULT, 2008b); e (3) *homo oeconomicus*, que precisamente

É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire* [...], que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, [...] aquele que é eminentemente governável, governável justamente por esta lógica de biopolítica (FOUCAULT, 2008b).

Porém, uma das condições de possibilidade da biopolítica, e talvez a mais essencial, é a inversão da lógica “fazer morrer e deixar viver”, é preciso “deixar morrer e fazer viver”, uma vez que a atuação das relações de saber e poder, a governabilidade de cada indivíduo e de toda a população se estende até a morte de cada indivíduo, ou, noutras palavras, a morte, em certo estrato, é o fim do alcance do poder, a morte demarca o limite, a área de alcance deste poder na vida, como diz Foucault:

A partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, e evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder. Ela está do lado de fora, em relação ao poder (FOUCAULT, 1999, p. 295).

A biopolítica como esfera desta governamentalidade, age tanto no nível das disciplinas quanto no nível dos dispositivos de segurança, age sobre a população e sobre os indivíduos. Age sobre esses sujeitos, sobre essas escalas no âmbito da vida, do *bios*, “a Vida não era para todos, mas para os que obedeciam” (PASSETTI, 2003, p. 241), porém não mais no sentido soberano de poder *sobre* a vida, mas fazendo viver os corpos dentro da normalidade da população e deixando morrer os anormais, os marginais, e todo um conjunto de indivíduos indesejáveis à gestão da população.

E, “tirar” a vida num sentido amplo, pois

[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 306).

Talvez seja possível dizer que fazer viver é fazer com que a escola seja mais forte em cada um de nós. Deixar morrer são as inúmeras pessoas que estão na escola, apenas estão.

Escola e a governamentalidade¹

254

Fazer viver a escola e o escolar em cada um de nós. “Os treináveis somos os que passamos pelas escolas” (CORRÊA, 2006, p.160). A escola está cada vez mais penetrante na vida de muitos de nós. A criação da escola moderna vem acompanhada de inúmeros acontecimentos. Segundo Varela (1992), algumas condições sociais foram fundamentais para propiciar a sua criação: a definição de um estatuto da infância, pelo qual a criança não é mais vista como um adulto em miniatura; a necessidade de um espaço específico destinado à educação dessa criança; a formação de um corpo de especialistas. Com o surgimento de um conceito de criança, do lugar para educá-la, a escola e dos especialistas, foi possível a construção de um saber pedagógico. O estatuto de infância, o espaço, os especialistas e o saber pedagógico destituíram outros modos de educação e a escola passou a ser o local, por excelência, destinado à educação das crianças.

Iniciando com uma preocupação em diferenciar a educação das crianças, distanciando-se das más influências dos adultos, a burguesia encaminha as crianças à instituição de cunho educacional, a escola. Dessa maneira, a educação é marcada por transformações que iniciam em uma determinada instituição que concentra conteúdos ensinados, define graus e classes e controla e supervisiona os estudantes, enfim, institucionaliza, hierarquiza o ensino. A supervisão exercida ultrapassa a estrutura física da escola, atingindo também a vida cotidiana das crianças e jovens, estipulando regras, deveres e saberes, localizando.

¹O texto tem como base o capítulo 2 do livro Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle, publicado em 2013 pela editora Achiamé. Vide referência.

Na instituição escolar, a criança vira aluno e era – e ainda é – confinado, pois “Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua” (PETITAT, 1994, p. 91). Essa temporalidade, citada por Petitat (1994), é marcada pela disposição dos horários, das classes e dos graus estabelecidos, que possui como instrumento dessa nova subdivisão o relógio mecânico. Esse relógio mecânico apropria-se dos movimentos dos alunos, definindo duração de trabalhos, fixando horários, determinando momentos e controlando-os fisicamente.

A organização das atividades na escola passa a ser minuciosamente controlada. O horário, um programa, a articulação do corpo-objeto, os gestos do corpo e a utilização exaustiva, todos esses elementos de disciplinamento dos indivíduos. Segundo Foucault, “determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (1987, p. 134). Nesse contexto, o corpo é alvo e objeto de poder, que, através de estratégias, pretende produzir o indivíduo politicamente dócil e economicamente útil.

Normalizar, classificar, enquadrar, comparar, fazer falar, confessar. Enfim, estratégias que disciplinam o sujeito, homogeneizando, excluindo e diferenciando o indivíduo normal, anormal, louco, doente, mau, disciplinado, negro, branco, pardo, heterossexual, homossexual, autista, com TDH e outros. Uma harmoniosa ordem e disciplina, em que vigia o comportamento de cada um, percebendo sua ausência ou presença, medindo suas qualidades, em suma, conhecendo, dominando e utilizando o corpo. Transformando em estatísticas. Fazendo viver ou deixando morrer. A escola vai operando com estratégias e dispositivos, produzindo a alma moderna.

A escolarização é processo fundamental para produção de sujeitos sob as condições exigidas pela sociedade. A escola participa da institucionalização dos escolares e demais envolvidos – professores e pais – padronizando comportamentos que podem ser modificados, aperfeiçoados, inovados, mas não interrompidos.

Em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas. Em qualquer parte do mundo este mesmo currículo instala no aluno o mito de que maior produção vai trazer vida melhor. E em qualquer parte do mundo desenvolve o hábito de um consumo contraproducente de serviços e de produção alienante, com a tolerância da dependência institucional e o reconhecimento das hierarquias institucionais (ILLICH, 1988, p. 126).

256

Afinada com a racionalidade moderna e a serviço dessa racionalidade, provocada pela imposição da obrigatoriedade, monopolizada e decretada pelo Estado, a escola institucionaliza-se como o espaço da aprendizagem, tornando-se a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a do Estado (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009) e nessa articulação, incluir a todos.

Uma sociedade democrática, na qual se pode quase tudo, desde que dentro da norma, da lei, das diretrizes, dos parâmetros, das políticas, nas quais compete a cada um o governo de si e dos outros; exige da escolarização estratégias que instrumentalizem tais exigências.

Para Foucault, a questão de governamentalidade tem três desdobramentos:

Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se pouco a pouco, ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008b, p. 303).

Na escola, permanece a explicação e a responsabilização para o insucesso na justificativa de que não estudou, ou não estudou suficientemente, ou não estudou no lugar adequado, ou não fez o curso adequado, ou a escola não é adequada. Para ampliar o governo sobre as populações, não basta que as escolas sejam reguladas pelo Estado, é preciso governar a vida das pessoas. Regular, avaliar, monitorar, controlar, participar. Afinal, como afirmou Foucault (1999), a sociedade quer se defender contra todos os perigos, um racismo interno, o da purificação permanente.

A escola disciplinar e sua manutenção tem marcas como a formação, que era em tempo determinado, finita. Essa ação visava/visa corrigir, consertar. Uma escola que trabalhava/trabalha com “modelos”. Seu trabalho centra-se em formar a ação (disciplinar). Colocar na forma (ou excluir os não “formatados”). Sua lógica de organização é a cultura comum, a homogeneização e nela o currículo mínimo. A autoridade é do professor. Um cenário de desigualdades. As regras construídas pelos adultos. As relações de assimetria de poderes e de responsabilidades.

A escola marcada pela sociedade de biopolítica é uma escola que não elimina as características da sociedade disciplinar, mas amplia, aperfeiçoa e exige que todos estejam nela. Ampliam seus tempos de permanência nela. Nela a centralidade do novo. Adulterez já não é importante. Professor não é autoridade. Ultrapassa seus muros. Formação continuada, contínua, exige-se sempre mais formação. O discurso é da prática reflexiva (dobrar-se sobre sua ação). Trabalha com diretrizes, parâmetros, avaliação, recomendações. É chamado a participar das políticas, dos processos, dos documentos. Está sempre no movimento de rever, reprogramar, reavaliar, ressignificar, replanejar. Sempre “ocupado”. Movimentos para construção de um manter-se vivo.

Fluxos com visibilidades sobre a escola e seus movimentos, da escola disciplinar à escola nos fluxos da biopolítica. Fluxos que permitem pensar que sem escolarização não teríamos um corpo tolerante, preparado para reformar e ser reformado, avaliar e ser avaliado, controlar e ser controlado, governar e ser governado. Fluxos dos protocolos, das negociações, dos investimentos. Nos fluxos está o PIBID. Mas afinal o que é o PIBID?

O PIBID: entre espaços estriados e lisos

No estado governamentalizado, no qual o controle sobre a população tem a máxima de fazer viver, a escola vai produzindo um certo fazer viver. Vamos fazendo viver, mas também vamos vivendo. Não há saída e não há como salvar a escola, até porque a escola não está em crise. Ela funciona muito bem para aquilo que se espera dela enquanto instituição (CERVI, 2013). No entanto, nesse mesmo estado, envoltos em espaços estriados, vamos fazendo outras geografias, geografias não tão definidas ou, nas definições, vamos construindo espaços lisos.

Para Deleuze e Guattari (1997), o espaço liso é ocupado por acontecimentos, não busca uma precisão, um formato, uma propriedade, enquanto que o espaço estriado é algo que pode ser mensurado, medido. “[...] O espaço liso sempre dispõe de uma potência de desterritorialização superior ao estriado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 187).

E, tomando especificamente um Programa, o PIBID, é possível perceber alguns fluxos, espaços lisos e estriados. Não uma reforma, um modelo, uma forma. Mas, fluxos, fluxos que por sua vez mostram corpos disciplinados que, no primeiro momento, se engavetam, que pensam o programa a partir do “seu subprojeto”, “sua/as escola/as”, “seu/s supervisores”, “seu/s bolsistas”. E o Programa? É responsabilidade da Coordenação Institucional. Afinal, escolarizados, vamos cada um para sua gaveta e vamos seguindo a ordem, a hierarquia. Como corpos disciplinados vamos responsabilizando e culpando o outro. A governamentalidade atua produzindo estatísticas, relatórios, fazendo viver. “Vamos fazer assim porque a CAPES quer, manda, exige”.

Indaga-se por que, para um bolsista de iniciação à docência, ir a um Seminário é um transtorno. Por que são consideradas perdas de tempo as possibilidades de encontro, de trocas, de diálogos? As marcas da escola disciplinada reforçam o não encontro. Criam-se resistências, críticas, nega-se o outro. Os corpos disciplinados aprendem apenas com seus mestres, com sua área, menospreza o outro.

A escola não está em crise funciona muito bem em cada corpo e funciona no PIBID. Poderíamos seguir com exemplos de sucesso da maquinaria escolar sobre nossos corpos. Mas, não é isso que interessa neste artigo, já temos ciência do corpo disciplinado, escolarizado, governado e das contribuições da escola na construção desse corpo. Governados já somos, controlados também. Que as tecnologias agem sobre nós já sabemos. Não se deseja cair no risco das lamentações, acusações, críticas e reformas, isso não interessa.

260

Interessam outras marcas, marcas de um outro vivido, de um outro experienciado. Outros corpos outras marcas. Ver territórios em movimento, as resistências ou os fluxos, as possibilidades. O Programa não resolverá todos os problemas que estão nos discursos sobre a escola. Mas, o PIBID tem mostrado ser um espaço em que é possível a formação de alguns coletivos, que esses coletivos constroem subjetividades dos envolvidos, esses coletivos mexem com as hierarquias, com os saberes, com as vivências.

Na possibilidade de encontros entre as áreas do conhecimento, a possibilidades de diálogos interdisciplinares provocando as Universidades a repensarem suas lógicas disciplinares. Também a construção de relações simétricas, mais próximas, menos hierárquicas, uma vez que momentos de diagnóstico, estudo, planejamento, reflexão, registro, avaliação deveriam

ser construídos no diálogo entre os pares. E quem são os pares? São diferentes bolsistas: de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área e de gestão.

Além disso, os coordenadores de área que de fato vivem o PIBID, voltam à escola e começam a viver e conhecer a escola viva, a que está acontecendo, não aquela que imaginam que exista. Nela entram em contato com os conflitos, com os desafios, com as conquistas da escola que pulsa.

261 E mais, os supervisores que assumem o papel de coformadores retornam à universidade e não mais como alunos, mas, como professores com experiência e com vontade de estudar, aprender, trocar. Modificam suas práticas e, com isso, envolvem-se e envolvem o outro, movimentam suas aulas e a escola. Voltando à cena na escola, segundo uma diretora “Esse professor estava morto, chegou o PIBID e ele ressuscitou”. No mesmo cenário, a supervisora: “Desde que me formei, não voltei mais para a universidade, agora com o PIBID, a universidade faz parte de minha rotina, vou à biblioteca toda semana, vou aos eventos e até não me perco mais nos blocos que antes eram como labirintos” e outra: “Voltei a estudar e fiquei mais jovem, o contato com os jovens está me transformando”.

Os bolsistas de Iniciação à docência se envolvem com a docência e, afetados pela relação com o outro, assumem outra postura com o programa, com o curso, com a escola de educação básica e com as crianças e adolescentes com os quais lidam. Esses estudantes passam a questionar seu curso, a prática de seus professores e os saberes que aprendem na universidade. Depoimento de uma bolsista ID: “Antes de entrar no PIBID, ser professora era algo que não queria em hipótese alguma, agora vejo como sou importante e como posso ser uma professora diferente. Quero ser professora!”.

As escolas começam a estabelecer diálogos, movimentam e são movimentadas pelo PIBID. Discutem seus espaços e abrem seus espaços para um cotidiano diferente. Sobre isso, um pai de aluno comentou: “Gosto de ver toda semana quando os azui-zinhos² sobem o morro da escola. Eles vêm felizes”. Outra mãe também teceu comentários: “Meu filho disse que não poderia faltar porque os pibidianos estariam na escola e quando eles vêm sempre acontece algo diferente”. Mais outra mãe também quis se pronunciar: “Não sei o que é PIBID, nem sei quem são esses azuis aí, mas, sei que depois que eles chegaram na escola, meu filho quer vir para a escola”.

Coletivos se formam, encontros acontecem e subjetividades estão sendo construídas. Como aponta Deleuze

Nunca uma coisa tem um só sentido. Cada coisa tem vários sentidos que exprimem as forças e o devir das forças que agem nela. E mais: não há ‘coisa’, mas só interpretações, e a pluralidade de sentidos (DELEUZE, 2006, p. 156)

262

Governamentalidade, Escola e PIBID

“Vivemos na era da ‘governamentalidade’” (FOUCAULT, 2008b, p. 145). Esta governamentalidade nos parece uma asserção difícil de lidar, tanto na ordem prática quanto teórica. A governamentalidade é isto que essencialmente gesta, que geri a população. A biopolítica é em suas particularidades uma face, uma esfera desse modo de governo tão próprio da

²Cor da camiseta dos pibidianos da FURB. Diante disso, o pai do aluno estabeleceu a metonímia.

modernidade, que é a governamentalidade. A biopolítica age sobre o corpo-espécie, mensura suas particularidades, seus movimentos, suas “naturalidades” (FOUCAULT, 2008b), regularidades e, a partir disto, permite a ação sobre este sujeito, sobre este *corpus* objeto de governamentalidade, que a população se tornou com o intuito de potencializar sua vida. Mas, que nunca deixou de lado ou anulou os mecanismos disciplinares, e sim, paralelos a estes, em um nível diferente deste, somou-se à disciplina, aperfeiçoando as técnicas de “governo dos homens” – *omnes et singulatim* – de modo a fazê-las cobrir uma área maior, área que a soberania não poderia cobrir por si só (FOUCAULT, 1999, p. 2008). Desse modo, objetiva-se governar não *demais*, mas governar na justa medida, governar na proporção correta, no máximo de planos possíveis, mas nunca além do desejável, sempre mantendo a gestão no nível do economicamente viável (FOUCAULT, 2008a).

263

E a escola? A escola vive produzindo esse desejável, agindo sobre o corpo espécie, mensurando, buscando potencializar a vida. A escola governa na medida justa, na proporção correta sempre mantendo a gestão no nível economicamente viável. O PIBID está envolto nesse tempo, é uma política desse tempo. Portanto, as regras estão em funcionamento, mas, nele como em qualquer espaço estriado, há a possibilidade de espaços lisos. E, onde estão?

As possibilidades existem para ler, estudar, diagnosticar, pesquisar e compreender a complexidade da escola. Reconhecer a singularidade, reconhecer que temos escola(s), reconhecer que temos sujeito(s); reconhecer também que temos espaço e possibilidades de formar coletivos (estudantes das escolas de educação básica, bolsistas ID, supervisores, coordenadores de área). Espaço e possibilidade de reduzir as assimetrias. Espaço e possibilidade de experiências – no sentido daquilo que nos

afeta/nos toca/nos atravessa. Como buscador de oportunidades e essas possibilidades são espaço para aprender a navegar na desordem, na incerteza, na complexidade. Espaço e possibilidade para construir projetos. Espaço e possibilidades para conviver com os conflitos (são próprios da escola). Espaço e possibilidade para se desafiar, inventar, resistir, criar e experimentar!

Para refletir, tomamos aqui a citação de Deleuze falando sobre “vontade de potência e o eterno retorno” em um Colóquio sobre Nietzsche

Isso porque, do alto para baixo, a vontade de potência é afirmação, afirmação da diferença, jogo, prazer e dom, criação da distância. Mas, de baixo para o alto, tudo se inverte, a afirmação se reflete em negação, a diferença em oposição; somente as coisas em baixo tem inicialmente necessidade de se opor ao que não é elas mesmas (DELEUZE, 2006, p.158).

Os controles existem, os efeitos deles sobre cada um de nós são cada vez mais refinados, cada vez mais sutis, delicados e detalhados. Mas, a vida também existe e nela a vontade de potência é a afirmação, afirmação da diferença, jogo, prazer, dom, criação da distância e afirmação dos coletivos, inclusive do PIBID.

Referências

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar**: na sociedade de controle. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação comunicação anarquia**: procedências da Sociedade de Controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. V. 5. Tradução de Peter Pal Pelbart e Janice Caiada. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Conclusões sobre a vontade de potência e o eterno retorno. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 155-166.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 8. ed. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

266

PETITAT, André. **Produção da escola – produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VARELA, Julia. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 13-19, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 11 nov. 2009.



Este livro foi projetado pela
equipe da Editora da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte.

