

FORMAÇÃO DOCENTE

Debates Educacionais

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

EDITORA

2022

FORMAÇÃO DOCENTE

Debates Educacionais

FORMAÇÃO DOCENTE

Debates Educacionais

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ba4 BARROS, Maurício Pereira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Formação Docente: Debates Educacionais. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 251 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998357-8-0
https://doi.org/10.5281/zenodo.7246659

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Formação Docente. 4 - Professor.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370.71

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Formação Docente: Alguns Desafios e
Demandas da Formação de Professores na Contemporaneidade 13

CAPÍTULO 2 |
Paulo Freire e a Educação:
Categorias que Permanecem Vivas para a Formação de Professores 39

CAPÍTULO 3 |
Formação de Professores e Metodologias
Ativas da Problematização: Diálogos com Paulo Freire 69

CAPÍTULO 4 |
Uma Contranarrativa Docente em
Torno do Reconhecimento das Diferenças 111

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5 |
Formação Docente na Perspectiva
da Educação Inclusiva Pelo Viés do Instagram 153

CAPÍTULO 6 |
Anne e a Formação Docente: Primeiras Aproximações 173

CAPÍTULO 7 |
Formação de Professores Indígenas e Possibilidades Decoloniais 197

CAPÍTULO 8 |
Da Performatividade a Práxis: Por um Novo Modelo de Formação Docente 225

SOBRE OS AUTORES | 241

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O fundamento para a construção desta obra intitulada "Formação Docente: Debates Educacionais" reside uma clássica temática de estudos carente de contribuições oriundas de distintas localidades do amplo território nacional brasileiro, razão pela qual o livro vem a corroborar com uma abordagem teórica e empírica claramente subnacional.

Escrito por um conjunto de vinte pesquisadoras e pesquisadores das grandes áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, o presente livro traz contribuições científicas que refletem sobre as experiências da formação docente em todas as cinco macrorregiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Por um lado, o recorte metodológico desta obra é caracterizado pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e pela adoção de uma abordagem qualitativa quanto aos meios, fundamentando-se pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos, tanto no levantamento, quanto na análise de dados primários e secundários.

Por outro lado, o recorte teórico de estruturação das pesquisas deste livro é fundamentado por um conjunto diferenciado de debates e analises em cada capítulo, demonstrando assim, como resultado global, a existência de um paradigma crítico e reflexivo para a abordagem teórica e empírica com base em fundamentos teóricos e conceituais que refletem um pluralismo teórico.

Os oito capítulos que estruturam a presente obra apresentam análises, reflexões e discussões que transversalmente abordam a temática da formação docente no Brasil à luz do que é o estado da arte na periodização contemporânea e da empiria de estudos de casos

que mostram a especificidade na formação docente nos contextos socioeducacionais nacionais.

Alicerçado na pluralidade do pensamento, no estado da arte e na capacidade dialógica dos estudos com a fronteira do conhecimento, este livro traz significativos subsídios para um amplo público de leitores analisar e interpretar a complexa realidade contemporânea teórica e empírica da formação docente no território brasileiro.

Com base nas discussões apresentadas nesta obra, por meio de uma didática abordagem e uma fluida linguagem, este livro é indicado a um potencial amplo público leitor de leigos, acadêmicos e profissionais atuantes na área, corroborando teórica e conceitualmente para a produção de novas informações e conhecimentos sobre a formação docente.

Excelente leitura!

Maurício Pereira Barros

Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Formação Docente: Alguns Desafios e Demandas da Formação de Professores na Contemporaneidade

FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANIEDADE

Maurício Pereira Barros

Weniskley Barbosa Cavalcante

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

Na contemporaneidade, dentre vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto lócus de atuação. Especificamente no Brasil, novas atualizações em cursos de formação inicial de professores estão sendo requeridas por força de regulamentos e marcos legais que resultaram de debates e estudos acumulados nas últimas décadas.

Atualmente, os cursos de licenciatura de todo o país estão se ajustando às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo ciclo de plena implementação se esgota, em prazo já prorrogado, em julho de 2018 (BRASIL, 2015b).

Nesse contexto, impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios. Ao mesmo tempo, desafios e problemáticas recorrentes em pesquisas sobre a formação docente no país ainda não foram superados, exigindo-se, para tanto, novas

configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial, para além das previsões normativas e regulamentares, que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a educação básica.

Foi a partir dessa realidade concreta e dessa vivência atual que se deu a produção deste artigo, no sentido de compartilharmos algumas impressões e reflexões analíticas que nos ocorreram quanto a alguns desafios e demandas atuais da formação de professores em nosso país, com base em estudos que realizamos ao participarmos da recente reconstrução de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Além dos atuais desafios e demandas, a formação docente é, reconhecidamente, uma ação complexa, sobretudo quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como sobre sua função social. Para Serrazina (2012, p. 267), "ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI".

Por sua vez, Imbernón (2009, p. 8) apresenta elementos que contribuem para a compreensão do que seriam essas incertezas, que dizem respeito ao fato de que "os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação, mudaram muito".

É sabido que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo. Contudo, para Imbernón (2009, p. 8), as transformações dos últimos decênios foram especialmente bruscas e "deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos".

Dentre outros aspectos, isso traz à tona a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm perpassado o cotidiano das pessoas de uma forma geral e, nesse movimento, o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras.

Além do mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões. Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo, visto que:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

Tais conhecimentos, saberes e habilidades têm se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletidas em discussões relacionadas à sólida formação científica e cultural do

ensinar e aprender, apontando-se para a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino.

Tais demandas também têm se traduzido em desafios da contemporaneidade, associados à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; no atendimento às características singulares de crianças, adolescentes, jovens e adultos; no desenvolvimento de ações inclusivas e emancipadoras dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade.

Todos esses aspectos trazem à tona a reflexão de que "ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil" (IMBERNÓN, 2009, p. 90), que tem repercussão direta sobre os cursos de formação inicial de professores, exigindo que esses sejam repensados e reelaborados constantemente, na tentativa de se atender às demandas emergentes (MIZUKAMI, 2008; IMBERNÓN, 2009).

Diante disso, neste artigo, teceram-se considerações analíticas e reflexões teóricas sobre alguns dos desafios e demandas que têm se apresentado na contempo- raneidade à formação docente, a partir de marcos legais que regulamentam a forma- ção inicial de professores em cursos de licenciatura, focando principalmente alguns aspectos decorrentes da implementação das atuais DCN, estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015 (BRASIL, 2015b).

Dada a amplitude do tema, buscou-se de- limitar a análise a alguns aspectos dessas atuais DCN que se sobressaem no processo de atualização pelo qual passam, hoje, os cursos de licenciatura no país.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica é permeada por questões recorrentes em debates e pesquisas no Brasil, sendo que, embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo geralmente não se constituem como efetivas, em decorrência de fatores como alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores.

Descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e, também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade.

Para Mizukami (2008, p. 215), dentre outros aspectos, os questionamentos postos e os que surgem são levantados tanto pela "necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças".

Para se tecer considerações e reflexões sobre alguns dos desafios e demandas da formação inicial de professores no Brasil, é importante que se tenha uma compreensão acerca do papel desse contexto formativo mediante a legislação vigente e aos autores que abordam a formação de professores.

A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, define que "a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação" (BRASIL, 2015b).

E, conforme preconizado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do

magistério para a educação básica, os "cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura" (BRASIL, 2015b).

Nessas diretrizes são abordados aspectos que elucidam a base comum curricular de formação, que deve ser contemplada pelas diferentes instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura, perpassando pelos conhecimentos, saberes e habilidades que os egressos dos cursos de graduação deverão possuir e, portanto, o repertório desses elementos educacionais que deverá ser construído na formação inicial do futuro professor.

Ressalta-se que, ao se definir por diretrizes a base curricular comum aos cursos de licenciatura, não se está, com isso, restringindo a formação de professores apenas ao curso de graduação.

Nesse sentido, conforme apontado na literatura sobre o tema, tem-se um entendimento de que a formação docente, dada a sua complexidade, não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal, ocorrendo, segundo Lima e Reali (2010, p. 219), "em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores".

Isso está respaldado na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se constitui em "um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares" (LIMA; REALI, 2010, p. 221).

Seguindo raciocínio análogo, Passos *et al*. (2006, p. 195) complementam que a formação do professor é um processo contínuo, tratando-se de "um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas".

Assim, como exemplo de diferentes contextos que podem integrar o percurso de formação da trajetória de vida e profissional do professor, destacam-se os quatros momentos explicitados por Imbernón (2011): o primeiro trata da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; o terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições.

Dessa forma, a opção pela formação inicial do professor como contexto para as considerações e reflexões deste artigo decorre do fato de que, por meio das licenciaturas, a instância desse tipo de formação se constitui no único espaço institucionalizado que tem por finalidade o desenvolvimento do profissional docente para atuar na educação básica.

Em virtude disso, a formação inicial é caracterizada por um "momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada" (MIZUKAMI, 2008, p. 216) e também possibilita dotar esses profissionais "de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade" (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A evidência mais clara dos novos desafios e demandas da contemporaneidade para a formação inicial de professores no Brasil

refere-se à homologação, pelo Ministério da Educação, em 2015, das novas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura), por meio da Resolução nº 2/CNE/2015, que, dentre outros aspectos, explicita no primeiro parágrafo do Art. 2º a compreensão que se tem a respeito da docência:

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

Essa definição evidencia indícios de alguns dos conhecimentos, saberes e habilidades que devem compor a base do profissional docente (LEITE, 2016). A complexidade da formação desse profissional se amplia, especialmente, quando considerado o fato de que o processo de ensinar, bem como a ação educativa implícita no exercício da profissão do professor, não se restringe a um grupo homogêneo de estudantes organizados em um nível único de ensino, afinal, o professor é formado para atuar na educação básica em diferentes níveis, que possuem especificidades distintas.

Além do mais, há de se considerar que, mesmo em turmas de uma mesma categorização, há alunos com diferentes experiências de vida e, portanto, com conhecimentos distintos e que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Outras particularidades e especificidades ainda precisam ser valorizadas,

como o fato de haver alunos com deficiências e que, portanto, necessitam também de um atendimento de acordo com suas demandas cognitivas e físicas.

Nesse sentido, é importante que, na formação do profissional docente, assegurem-se, conforme o Art. 5º das DCN estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015, conhecimentos e práticas que conduzam:

> [...] à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, 2015b).

Esses aspectos devem ser instituídos na formação inicial do professor, conforme estabelece o Art. 3º, parágrafo quinto, das mesmas DCN, que, dentre outros, considera como princípio da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica um:

> [...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b).

Nessa conjuntura, essas DCN se configuram como fruto e, ao mesmo tempo, definidoras dos desafios e demandas para a

formação inicial de professores, visto que retomam problemas e dilemas antigos dos cursos de licenciatura e também possibilitam outras discussões e debates acerca do cenário educacional brasileiro, especialmente, sobre a formação docente.

Entre os muitos fatores abordados, estão aqueles que têm sido apontados como causas do desacerto entre os saberes desenvolvidos, construídos ou adquiridos pelo professorado durante os cursos de formação inicial e aqueles exigidos no decorrer do exercício da profissão docente, como, por exemplo: a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas; a dicotomia entre teoria e prática e a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade escolar (LEITE, 2016).

Além desses, vale destacar que há alguns fatores que fazem parte da história da formação inicial de professores e que a desafiam a superá-los ou amenizá-los em nome da melhoria da formação docente e da educação básica: a desarticulação entre a proposta pedagógica e a organização institucional dos cursos de licenciatura; o isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; o distanciamento entre a formação docente e os sistemas de ensino da educação básica; a desconsideração do repertório de conhecimentos dos docentes em formação; a falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o futuro professor deve aprender e a restrição da atuação do futuro professor à regência em sala de aula, sem considerar as demais dimensões da sua atuação profissional.

Isso caracteriza, dentre outros aspectos, a necessidade da superação de um currículo fragmentado e sua substituição por um que seja integrado, capaz de favorecer práticas pedagógicas envolvendo as diferentes áreas e sem desconsiderar as particularidades de cada uma delas. Assim, é necessário que a formação de professores não seja pensada:

> [...] a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Dessa forma, percebe-se a urgente necessidade de se promover, na formação inicial de professores, de forma equilibrada, tanto o domínio de conteúdos das respectivas áreas de referência — tradicionalmente conhecidas como "disciplinas" —, quanto o domínio de conhecimentos próprios da profissão docente, balizados por princípios e valores que extrapolam o restrito espaço escolar.

Nesse sentido, observa-se no Art. 7º das DCN estabelecidas na Resolução nº 2/CNE/2015, que, dentre as especificidades das demandas formativas necessárias à atividade docente, indica-se a de se "dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2015b).

Assim como também se evidencia a necessidade de garantir que, pela formação inicial, o futuro professor seja capaz de "relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem" (BRASIL, 2015b).

Assim, destaca-se também outra demanda recorrente, uma vez que o advento do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e suas aplicações na educação básica submetem a formação inicial de professores ao dever de qualificar os futuros

docentes quanto ao domínio dessas tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para a inserção da escola na sociedade tecnológica.

Tal aspecto já constava das DCN de 2001 (Parecer nº 9/CP/CNE/2001), que apontavam que se o uso de novas TIC estava sendo colocado como um importante recurso para a educação básica deveria valer também para a formação de professores e, assim, defendiam que os cursos de formação docente deveriam garantir, com qualidade e quantidade suficientes, recursos de TIC para que formadores e futuros professores realizassem satisfatoriamente as tarefas de formação (BRASIL, 2001a).

Entre os desafios e demandas elucidados até aqui, sobressaltam-se aqueles que são recorrentes e que emergem na e da contemporaneidade, consequentes, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 12), das "urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola", implicando a necessidade de se buscar "concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna".

No movimento desses desafios e demandas à formação inicial de professores, destacam-se as especificidades próprias das diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Desafios e demandas da formação de professores relativos às especificidades da Educação Básica

No tocante às diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), é requerida formação específica e adequação das competências e habilidades para os

futuros professores, no atendimento às DCN, para cada uma dessas etapas, considerando-se a garantia do domínio dos conhecimentos previstos para a conclusão da escolaridade básica.

Além disso, a formação inicial de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento humano das diferentes faixas etárias e dos distintos períodos da vida (infância, adolescência, juventude e vida adulta) que configuram o público discente da educação básica, já estando tais requisitos formativos previstos desde as DCN de 2001 (BRASIL, 2001a, p. 46), para que,

> [...] independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

Considerando os desafios e demandas para a formação inicial de professores, no que diz respeito às modalidades de ensino da educação básica (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola), eis que cada uma delas adquire contornos próprios, em conformidade com as suas especificidades, colocando em debate as dificuldades e dilemas da formação inicial, de modo que consigam atender e fomentar pressupunham as DCN para a formação de professores da educação básica (Parecer nº 09/CP/CNE/2001).

Que os cursos de formação inicial docente não deixem de lado a questão da EJA, que ainda é uma necessidade social expressiva, e não deixem de pensar as especificidades de seus

educandos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma com que se trabalha com as crianças e adolescentes da educação básica.

Do mesmo modo, também a título de exemplo sobre a necessidade de formação inicial de professores para o atendimento às especificidades das modalidades exigências formativas para que os futuros docentes consigam desempenhar sua tarefa educativa nessas distintas modalidades, cada qual com uma legislação específica, consolidada, em parte, por meio das DCN da educação básica (BRASIL, 2013).

Tais desafios e demandas adquirem respaldo em função das peculiaridades e especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino, que tornam impreterível a constituição de modelos pedagógicos próprios e diferenciados no atendimento às características singulares dos alunos inseridos nessas modalidades e, consequentemente, requerem uma formação inicial de professores que seja es- pecífica para a atuação em cada uma delas.

Esse seria o caso, a título de exemplo, da formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos (EJA), que está claramente versada em suas DCN (Parecer nº 11/CEB/CNE/2000), que recomendam que o "preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (BRASIL, 2000, p. 56) e que "as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (BRASIL, 2000, p. 58).

Ou, conforme já lidades de ensino, destaca-se a previsão, nas DCN estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015 (BRASIL, 2015b), da necessidade de diretrizes específicas para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada voltada para

as modalidades da educação escolar indígena, educação escolar do campo e educação escolar quilombola. Tais demandas vinculam-se, em sua origem, ao reconhecimento da necessidade de que o professor esteja preparado para valorizar e considerar a diversidade cultural nos processos educativos.

Dessa forma, entre as novas demandas por formação de professores na contemporaneidade, encontram-se aquelas originadas pelo processo de universalização da educação escolar ocorrido nas últimas décadas. A massificação da escola proporcionou novos contextos educativos, com diferentes perfis de alunos, requerendo, assim, uma reformulação dos próprios processos educativos e práticas escolares. Nesse processo, a escola fez-se presente em novos contextos culturais e passou a ter que enfrentar o desafio de reconhecer os valores da diversidade e da diferença dos distintos contextos como intrinsicamente inerentes à educação escolar.

Como resposta a essas demandas decorrentes da universalização da educação escolar, novos marcos legais se constituíram, regulamentando e indicando diretrizes para a formação inicial de professores. Especificamente no Brasil, a Constituição de 1988 marca o início de um período com expressivos desdobramentos em forma de leis, diretrizes e resoluções relativas à formação inicial de professores, com vistas a se garantir o direito à educação específica e diferenciada e à promoção da diversidade cultural de diferentes contextos em que a escola passa a se inserir (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96 organiza a educação básica em modalidades, garantindo que as especificidades de cada contexto sejam levadas em consideração pela escola, incluindo-se, entre outros, o perfil socioeconômico dos estudantes, o direito ao ensino bilíngue e a valorização das particularidades da história e das manifestações culturais regionais (BRASIL, 1996).

Para configurar a formação inicial de professores, com vistas a se atender toda a complexidade que esses novos marcos legais pós-Constituição de 1988 estabeleceram no país, não foi suficiente a existência de uma única normativa do CNE para todas as licenciaturas. Sendo assim, resoluções específicas do CNE foram formuladas, a exemplo da de nº 01/2015/CNE (BRASIL, 2015a), que estabeleceu diretrizes específicas para a formação de professores indígenas, sendo esse um exemplo de desafio contemporâneo da formação inicial de docentes no Brasil.

O reconhecimento legal de que o Brasil é um país multicultural e multiétnico, devendo seus sistemas de ensino valorizar e promover as diferenças e diversidades culturais existentes no território nacional, tem na formação inicial de professores indígenas um exemplo de políticas públicas específicas, que despontaram como necessárias tanto para se garantir os direitos individuais dos cidadãos com identidades culturais específicas quanto como medida de promoção dos direitos sociais coletivos de povos e sociedades distintas que compõem a nação brasileira.

Como modalidade de ensino específica, a educação escolar indígena (EEI), no Brasil, surgiu com a Constituição de 1988 e com a Lei nº 9.394/96. Contudo, a história da educação escolar entre os povos indígenas no país se iniciou com o próprio processo de colonização, por meio da ação de missionários religiosos dos séculos XVI a XIX. Somente no fim do século XX é que novas políticas públicas de educação escolar demandaram a reorientação dos princípios e fins da escola na aldeia, incluindo-se diretrizes específicas para a formação inicial de professores.

Assim, conforme Ferreira (2001), Freire (2004) e Vieira (2006), se inicialmente a educação escolar contribuiu para a assimilação e a integração forçada de povos indígenas à civilização ocidental, na contemporaneidade, novos marcos teóricos e legais voltam-se para a necessidade de manutenção da integridade física e

cultural de cada povo indígena. Para tanto, a formação específica de professores para as escolas nas aldeias torna-se um tema imprescindível.

Não obstante o reconhecimento legal das particularidades da EEI ter ocorrido no final dos anos 1980, somente após uma década foi efetivamente criada a categoria "professor indígena", por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001b).

Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que existe uma vinculação entre conhecimentos específicos e identidade cultural, a formação de professores indígenas, como desafio contemporâneo, busca responder à demanda das atuais políticas públicas que visam à manutenção e à reprodução das culturas locais e das identidades culturais dos diferentes povos que compõem o amplo território brasileiro.

Observa-se que, diante do contexto multicultural e pluriétnico do Brasil, que determina múltiplos desafios a serem vencidos na formação inicial de professores no país, os marcos legais (leis e resoluções) estão pautados por avanços e conquistas sociais de diferentes segmentos que compõem a sociedade nacional, havendo, todavia, um retardamento entre a prescrição normativa e a consequente adequação dos processos de formação de professores, que está em andamento em diferentes instituições formadoras.

Isso ocorre, parcialmente, em razão da atualização recente das DCN. Resulta daí a necessidade de maior debate e análise dos desafios que as novas diretrizes determinam aos cursos de formação inicial de professores no Brasil.

O papel das instituições formadoras para a superação dos desafios da formação contemporânea de professores

Embora haja vários outros fatores externos à formação inicial que interferem no processo formativo do professor, é fundamental que as instituições formadoras busquem, de forma mais efetiva, superar alguns dos desafios e demandas que são históricos e, portanto, recorrentes.

Tal superação não se limita a apenas modificar a organização curricular de projetos de cursos de graduação, mas deve garantir que as mudanças indicadas nos projetos se constituam em práticas efetivas pelos diferentes professores formadores, de diferentes componentes curriculares.

Parece ser esse um aspecto problematizado há algum tempo. Por exemplo, Gatti (1992, p. 70) já indicava "uma certa inércia das universidades quanto a repensar as licenciaturas". Para Lüdke (1994, p. 6), isso poderia estar relacionado ao fato de que, historicamente, "dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário".

Além desses aspectos, as instituições formadoras devem buscar enfrentar outros fatores externos aos cursos de licenciatura, como a mudança do perfil dos estudantes, a atratividade da carreira docente, o desprestígio da profissão de professor, as novas responsabilidades sociais atribuídas ao trabalho pedagógico e a baixa remuneração salarial, dentre outros (PEREIRA, 2006; GATTI, BARRETO, 2009), que, mesmo não sendo tratados explicitamente nas DCN de 2015 para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, são reconhecidamente relevantes por exercerem grande influência no processo formativo do docente e, consequentemente, constituem desafios para a formação inicial desses profissionais.

Nesse caso, tem-se uma dicotomia instaurada em relação à formação inicial de professores: se, por um lado, chama a atenção o lugar secundário que a formação inicial de docentes ocupa no modelo universitário brasileiro (LÜDKE, 1994; GATTI; BARRETO, 2009), por outro, fica evidenciada a sua importância e, conforme enfatizam Gatti e Barreto (2009, p. 11-12):

De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Por fim, são plenamente justificáveis e compreensíveis, diante dos desafios e dilemas colocados para a formação inicial de professores na contemporaneidade, as mudanças propostas pelas DCN de 2015 para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, com as consequentes ações demandadas às instituições formadoras, destacando-se entre elas, como as mais visíveis: a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, passando-se ao mínimo de 3.200 horas, diante das 2.800 horas anteriores, com duração mínima de 4 anos, e o prazo, até junho de 2017 (posteriormente prorrogado para julho de 2018), para que os projetos dos cursos de licenciatura estejam devidamente adequados a essas novas DCN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto neste artigo, foi possível conhecer algumas demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade,

que se constituem em desafios para as instituições promotoras de cursos de formação de professores. Cabe destacar que os aspectos elucidados no texto não trataram especificamente da formação de professores de uma determinada área de conhecimento. Referiram-se, de forma geral, à formação de professores para atuarem na educação básica.

Destaque-se, ainda, que, embora as discussões tecidas no artigo tenham tomado como base as DCN estabelecidas na Resolução nº 2/CNE/2015, sabe-se que a formação de professores no Brasil poderá ganhar novos contornos e, consequentemente, enfrentar novos desafios.

A partir de tentativas de mudanças em andamento nas políticas oficiais de formação inicial e de configuração da educação básica, com destaque para a reformulação do ensino médio, a Base Na- cional Comum Curricular e a proposta de Residência Pedagógica. Uma análise do mérito dessas mudanças em andamento fugiria ao escopo deste artigo, mas é relevante para a projeção de possíveis demandas e desafios futuros à formação docente no país.

Não obstante o volume de pesquisas e discussões produzidas sobre a formação docente no Brasil nos últimos anos, verifica-se ainda que grande parte dos desafios relacionados a essa questão no país não foi superada no contexto formativo, conforme amplamente apontado na construção das DCN de 2015: distanciamento entre o ensino na formação inicial e as necessidades da profissão docente; falta de articulação entre teoria e prática, bem como entre componentes curriculares de cunho específico e pedagógico; proximidade, por meio de parcerias, entre as IES e a escola; isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; a não abordagem de conhecimentos voltados para o uso das TIC na formação inicial e a falta de uma construção de repertório de conhecimentos, saberes e habilidades que valorize e considere a

diversidade cultural em suas diferentes dimensões, bem como oportunize, ao futuro professor, trabalhar em diferentes níveis de ensino da educação básica.

Ressalta-se, finalmente, que a configuração e o estabelecimento dos desafios à formação inicial de professores, abordados ao longo deste artigo e definidos em regulamentos que se revestem da forma de leis e resoluções do CNE, são medidas necessárias, mas não suficientes para efetivas mudanças institucionais nos atuais processos de formação de professores no país.

A atualização de práticas formativas tradicionalmente existentes, tendo como objetivo a superação de atuais desafios postos à formação inicial de professores, demandará um aprofundamento do debate nos espaços acadêmicos, bem como decisões políticas que passam, necessariamente, por profundas reformulações nos cursos de licenciatura existentes, a partir de uma maior organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Há desafios específicos que as instituições brasileiras enfrentam, nesse aspecto, em razão de constantes mudanças de parâmetros, diretrizes, sistemas de avaliação e políticas nacionais da formação docente no país, o que dificulta, de certa forma, a consolidação de tipos e modelos de formação inicial de professores no Brasil.

Nesse sentido, apesar de recentes, as DCN de 2015, ainda em implementação e tendo incorporado algumas das discussões tratadas em diretrizes específicas anteriores, possivelmente passarão novamente por atualizações, em razão da reconfiguração curricular que está sendo imposta à educação básica.

Assim, a consolidação de políticas públicas de formação inicial de professores no país, para um período mais longo do que a história recente tem registrado, configura-se como um último desafio a ser apontado e que demandará esforços institucionais e políticos para além do teor prescritivo dos marcos legais de formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, de 07 de janeiro de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 02, de 09 de junho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE n. 09, de 08 de maio de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE n. 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

FERREIRA, M. K. L. "A Educação Escolar Indígena: Um diagnóstico crítico da situação no Brasil". *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação**: A Questão Indígena e a Educação. São Paulo: Editora Global, 2001.

FREIRE, J. R. B. "Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos". *In*: FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: Tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GATTI, B. A. "A formação dos docentes: o conforto necessário – professor × academia". **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica** (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2016.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. "O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?) ". *In*: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (eds.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010.

LÜDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio**: as licenciaturas. Rio de Janeiro: CRUB, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. "Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. (org.). **A formação do professor que ensina Matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

PASSOS, C. L. B. *et al*. "Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros". **Revista Quadrante**, vol. 15, n. 1, 2006.

CAPÍTULO 2

Paulo Freire e a Educação: Categorias que Permanecem Vivas para a Formação de Professores

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO: CATEGORIAS QUE PERMANECEM VIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES[1]

Nelma Alves Marques Pintor

Neide Maria Alves Valones

Paulo Freire permanece como um dos mais renomados pensadores no mundo educacional, político, filosófico do século XX. Na educação, suas concepções epistêmicas continuam a iluminar caminhos para a construção de sociedades democráticas por meio da conscientização de seres autônomos e emancipados, buscando libertar os oprimidos de sua suposta ignorância e alienação, impostas por poderes hegemônicos.

Concepções freireanas serão abordadas objetivando posicionar a educação e o diálogo como força de resistência contra a barbárie que ameaça destituir os direitos humanos. Freire é a referência teórica central; porém, gotejando aqui e ali com outras concepções educacionais de pensadores cujas ideias são coerentes e reafirmam o pensamento freireano. As autoras trazem em si a certeza de que haverá categorias não analisadas da vasta obra de Paulo Freire que, por limitação do espaço, enriqueceriam a tessitura do tema.

Educar é um ato de amorosidade, de acolhida e de respeito entre os seres humanos. Para uma explicitação mais fundamentada da nossa concepção é importante que entendamos a educação como uma prática de formação do ser humano, do sujeito histórico, com

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: PINTOR, N. A. M.; VALONES, N. M. A. " Paulo Freire e a Educação: Reflexão acerca de Categorias que Permanecem Vivas para a Formação de Professores (AS)". *Revista Formação em Movimento*, vol. 4, n. 8, 2022.

capacidade de criar, de ressignificar, de desenvolver-se em várias dimensões, de intervir e transformar, problematizando e enfrentando seu mundo, sua realidade.

Concebemos educação como ação, possibilidade e caminho para a construção da autonomia, da cooperação, da solidariedade e da atuação crítica e criativa. Educação como processo, como ação dinâmica e como movimento de construção do sujeito histórico, cultural, político e social. Educação como prática que tem como perspectiva a incompletude, o inacabamento, o entendimento e o respeito aos limites e fragilidades do ser humano, a crença e a esperança nas suas grandes e imprevisíveis possibilidades.

A formação de professor/a, enquanto categoria de análise e objeto de estudo, ocupa lugar de destaque na ampla literatura educacional em articulação com uma pluralidade de teóricos/as e campos de conhecimento cujos interesses revelam a evidência que possuem como medula estrutural de todo o sistema educacional. Toda e qualquer reforma que se pretenda nas várias dimensões do sistema apresenta estreita dependência da qualidade da formação inicial e continuada do professorado.

Ao longo da história da educação da humanidade, o professor[2] tem sido a referência básica da prática pedagógica responsável pela transmissão do saber acumulado pela cultura dos povos, atraindo a atenção de reis, filósofos, pensadores e gestores de diferentes governos. Não raro, diante das crises locais ou globalizadas, a educação tem seu espaço de discussão e disputa por meio de ressalvas ao seu poder de transformação social.

Servirão de reflexão para este artigo, categorias discursivas entrelaçadas entre si, que iluminam a necessidade do permanente aprendizado do/a educador/a a fim de que o processo educativo

[2] O termo será tratado no masculino como referência à categoria profissional, embora reconhecendo a majoritária presença feminina no cotidiano da formação intra e extraescolar.

realce a politização destes/as educadores/as para subsidiar uma ruptura com os padrões de dominação da sociedade burguesa. Falamos de um processo educativo que nega a neutralidade e se apoia na dialogicidade entre o/a educador/a e o/a educando/a.

As categorias aqui comentadas afirmam a indissociável relação entre educação e política, tendo em Freire a referência teórica central. Articulam-se com outras concepções educacionais de pensadores/as cujas ideias radicam em princípios nucleares de justiça social, opressão, autonomia, emancipação, igualdade, diálogo e direitos humanos, entre outros princípios que, em diferentes momentos de expansão ou de regressão socioeconômica, inquietam a consciência dos homens e das mulheres pelo mundo afora.

Traremos no texto uma referência a Paulo Freire contando um pouco sobre suas reflexões, suas lutas, seus ensinamentos e sua coragem de insistir em defender as massas, os/as oprimidos/as e mais vulneráveis numa sociedade que, mesmo em meio às adversidades políticas e sociais, também apresenta sinais de indignação diante de tantas fragilidades.

Faremos ainda, um diálogo com algumas categorias freireanas acenando para os enfoques políticos e pedagógicos na educação e trazendo breves referências de Adorno, sobre a questão da emancipação e da autonomia; de Bobbio sobre tolerância, bem como de outros/as pensadores/as mostrando suas aproximações com a discussão de Freire.

UM POUCO DE HISTÓRIA

A educação, nestas dimensões, nos faz lembrar de um dos educadores mais respeitados e discutidos no mundo todo: Paulo Freire. Um educador de nosso tempo e de todos os tempos e espaços.

Sua mensagem, sua fala, seus ensinamentos ecoavam e ecoam nos cantos e recantos do universo educacional, social, político, econômico e cultural.

Suas reflexões em torno das práticas educativas nos possibilitam caminhar desde os movimentos sociais nos espaços comunitários, com os grupos populares até os espaços educacionais e sobretudo desde os espaços escolares através de sua luta por uma escola pública democrática; mesmo considerando que suas experiências educativas nasceram no chão das comunidades, através da criação e da vivência dos círculos de cultura.

Suas lutas incidiam sobre o direito do povo, de um povo fragilizado submetido à ganância e ao poder dos/as dominantes. Lutou intensivamente para que o povo tivesse o direito de se manifestar, de dizer a sua palavra, inserindo-a num texto articulado ao seu contexto.

Defendia os interesses dos/as oprimidos/as e uma prática político-pedagógica fundada nos desejos de libertação e na busca pelas condições de liberdade e autonomia, mesmo considerando as situações de fome, de pobreza, de violência, de apatia, plantadas, alimentadas e reforçadas pela ideia de uma globalização perversa e pela instituição de um neoliberalismo anacrônico.

Paulo Freire, como educador popular, lutava contra a ideologia da dominação e do autoritarismo valorizando o respeito às diferenças e questionando as atitudes dogmáticas reforçadas pelas certezas tentando superar preconceitos e discriminações.

Com a sua teimosia e sua insistência em acreditar nos anseios das classes populares realizou experiências educacionais comunitárias em seus contextos de origem, na sua cidade e em outras cidades e regiões do Brasil, onde nasceu; e nos seus contextos de empréstimo em outros países; em alguns, como exilado e em outros

como convidado para disseminar suas ideias sobre emancipação, cidadania, conscientização, democracia e libertação.

Das suas experiências no exílio Paulo Freire, num diálogo com Frei Betto (1986), nos deixa grandes lições; inicialmente como preso político, durante o golpe de 64 e em seguida, como exilado por mais de 15 (quinze) anos. Aprendendo a controlar a ansiedade e a espera nesses espaços de confinamento, ele dizia:

> [...] o grande aprendizado que eu fazia e que ia se ampliando em todo esse processo era o de como, na verdade, podia intensificar o meu compromisso com o oprimido, meu compromisso com as massas populares, com as classes sociais dominadas (FREIRE; BETTO, 1986, p. 52).

Freire dizia que as experiências como preso e exilado o levaram a "reaprender o sentido da comunhão" com as massas, com os seus sonhos, numa perspectiva humana e pedagógica.

Aprendeu, através das suas lembranças e das lembranças do seu povo, a "querer bem à liberdade"; a valorizar as suas marcas sem ressentimentos, sem raiva, alimentado pela esperança de um dia deixar o seu contexto de empréstimo, o exílio, e voltar ao seu contexto de origem, o seu País. Cultivava em espaços tão improváveis os valores do respeito às diferenças, da humildade e da tolerância; e dizia:

> Tolerância e humildade são virtudes fundamentais. Na humildade, eu trabalho com a hipótese de que existem outras verdades, mesmo aquelas contra as quais eu luto. Não tem nada a ver com humilhação. E, sim, com a tolerância; não no sentido da conivência; mas, no

> sentido de aceitar a diferença e reconhecer que só podemos crescer na diferença (FREIRE, 1995, p. 27).

Quando Freire fala sobre a humildade e a tolerância no processo democrático e como educador popular, ele reafirma o respeito e a aceitação às diferenças, a sua acolhida a todas as dimensões da diversidade tão discutida e tão criticada num tempo de negacionismo em que nós vivemos.

Humildade para reconhecer outras verdades diferentes da sua e tolerância para aceitá-las, o que não exclui o movimento da persuasão. Concordamos com Bobbio em sua afirmação de que "[...] a exigência da tolerância nasce no momento em que se toma consciência da irredutibilidade das opiniões e da necessidade de encontrar um *modus vivendi* entre elas" (BOBBIO, 2002, p. 153).

Para Freire (1986), a defesa das ideias e opiniões não pode prescindir da segurança na argumentação para o convencimento. Assim, ele confirma em sua obra Pedagogia do Oprimido: " Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária; mas, o resultado de sua conscientização" (FREIRE, 1987, p. 54).

Nesse sentido, Freire se referia a necessidade de argumentar para convencer os/as oprimidos/as quanto aos seus direitos e empoderá-los/as para deixar de aceitar a opressão como fatalidade. Procede a afirmação de Bobbio: "[...] a tolerância é um método que implica, como disse, o uso da persuasão perante aqueles que pensam diferentemente de nós, e não, um método da imposição" (BOBBIO, 2002, p. 155). Essas condutas, vivenciadas com lucidez, nos mostram a importância da coerência no diálogo com os/as diferentes e acenam para novas e importantes práticas políticas e culturais.

Ao relembrar tantas histórias bonitas da vida de Freire, consideramos importante fazer uma discussão sobre as dimensões pedagógicas e políticas da educação, além de trazer algumas categorias teóricas e práticas do seu pensamento que conseguimos enxergar: na articulação com Adorno (2020), ao analisar as concepções sobre autonomia e emancipação; com Bobbio (2002), sobre a concepção de tolerância; com Honneth (2009), sobre a luta pelo reconhecimento; com Santiago e Batista Neto (2006), sobre formação de professores.

Essas concepções comungam com o pensamento ressaltado nas leituras dos textos de algumas obras de Freire, como por exemplo: Pedagogia da Autonomia (1996), Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Indignação (2000), que são evidenciadas dentro e fora do ambiente escolar, no cotidiano das salas de aula, entre professores/as e alunos/as, nas relações humanas em geral, onde ocorre um processo educativo formal ou informal.

O PEDAGÓGICO E O POLÍTICO EM EDUCAÇÃO

Entendemos que a prática política e pedagógica do/a professor/a se encontra em consonância com sua opção política mesmo que dela ele/ela não tenha clareza de consciência; pois inconscientemente, pode estar sendo manipulado/a ideologicamente por forças do poder dominante e dos/as responsáveis por essas manobras. Entretanto, ele/ela pode se libertar do julgo e buscar práticas contra hegemônicas para desenvolver sua própria autonomia educativa.

Ao considerar essas questões, o/a professor/a educador/a pode optar por uma prática antagônica ao desenvolvimento intelectual do/a educando/a, ou pode escolher uma prática

progressista aliada ao desenvolvimento da intelectualidade, da afetividade e da humanidade dos/as educandos/as. Na primeira opção está o modelo bancário em contraposição ao modelo revolucionário progressista descrito por Paulo Freire (1987).

A prática pedagógica e política do/a professor/a educador/a, reconhecida como uma ação que não se restringe ao espaço da escola, também não se materializa como práticas estanques e dissociadas. Gadotti em diálogo com Freire e Guimarães, reafirma a concepção freireana de que "(...) o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político" (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 23).

Portanto, dentro ou fora dos portões da escola, no espaço da sala de aula, ou nos encontros sistemáticos ou eventuais com a população, a tarefa do/a professor/a educador/a é buscar pensar "com" os/as educandos/as e com a população, alternativas que os/as capacite à leitura do mundo e a analisar a realidade perversa ou não, em que estão imersos.

Importa, além dessas considerações, referendar as palavras de Freire no mesmo diálogo citado anteriormente: "[...] que seria uma ingenuidade reduzir todo o político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário" (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 25). Daí a necessidade de permanente aprendizado do/a professor/a educador/a, a fim de evitar uma tentativa de mostrar proficiência em sua formação e dicotomizar os processos que estão ineludivelmente interligados por meio de relações que se influenciam reciprocamente.

Teoria e prática em educação desvelam a impregnância da política, por exemplo, no currículo escolar (im) posto desde a Educação Básica à Universidade. Nele são introduzidos conteúdos que desvelam a hegemonia de categorias referenciais dos padrões eurocêntricos sociais, econômicos e culturais, entre outros;

salientando ou silenciando, quando é de seu interesse manter a subalternidade ou a alienação das classes populares.

O que observamos, no entanto, é que tanto os/as professores/as como os/as alunos/as são reféns desses padrões; os/as professores/as porque, após inculcados/as por suas normas e modelos, repetem-nos em sua prática cotidiana; e os/as alunos/as porque os absorvem sem a devida capacidade para filtrá-los criticamente.

Quanto à incorporação de padrões hegemônicos de educação, assimilados pelos/as professores/as em sua formação inicial, as pesquisas de Candau *et al*. (2013, p. 69), confirmam:

> [...] São várias as pesquisas que evidenciam que, ao se situarem como professores (as), é muito comum esses atores reproduzirem os modelos em que foram educados, sem uma reflexão crítica a partir dos elementos de fundamentação da educação desenvolvida nas Disciplinas do Ensino Superior.

Mas, é importante reconhecer a complexidade que há na formação inicial e mesmo na formação continuada de professores/as) tensionada pela força da ideologia impregnada durante o processo formativo, como nos adverte Freire: "É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ´míopes´" (FREIRE, 1996, p. 142).

O perigo, neste sentido, é reforçado quando afirma:

> Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos, é o que na verdade é, e, não, a verdade distorcida. A

> capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia, faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo, uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o "pragmatismo" pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e, não, sua formação de que já não se fala (FREIRE, 1996, p. 142).

É fundamental que o/a educador/a em seu processo formativo seja advertido/a do poder do discurso ideológico e de sua ameaça constante de anestesiar a mente, de confundir o interesse e a curiosidade, bem como de levar a distorcer a percepção e a verdade sobre os fatos e acontecimentos, como afirma Freire e conclui: "No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível" (FREIRE, 1996, p. 149).

Uma possibilidade de libertação desse "hipnotismo" ideológico ou de estar atento aos seus ardis, se dá pelo exercício da resistência crítica que predispõe o educador e a educadora a uma desconfiança metódica que os/as defende de tornar-se absolutamente certos das certezas.

Entendemos que é importante resistir fortemente; mas, com humildade à imposição que pretende manter o/a educador/a e os/as alunos/as em situação subalterna e alienados/as de sua realidade, de seu mundo e de sua vida.

Também é necessário buscar a emancipação própria e dos/as educandos/as por meio da educação e da construção da consciência crítica que os/as fortalece e os torna autônomos/as e donos/as de seu próprio destino.

EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA: CONFLUÊNCIA DE CONCEPÇÕES EM FREIRE E ADORNO

No momento atual do processo civilizatório no Brasil no qual as forças políticas instaladas no poder tentam derrubar, de forma avassaladora, as estruturas da educação pública, este momento se configura como a imperiosa necessidade de resistência ao desmonte da educação, esteio básico do desenvolvimento da ciência.

A posição dos/as educadores/as se destaca como protagonista na luta em favor da resistência contra a desfiguração da educação e da luta pela emancipação dos/as educandos/as. A luta pela emancipação dos seres humanos exige, segundo Adorno (2020), o enfrentamento de dois difíceis problemas: o primeiro se depara com a existência de consciências tão obscurecidas pela ideologia que os/as impede de ver e analisar o existente; e o segundo, incide no fato de que os homens e as mulheres se encontram tão adaptados/as à realidade que não veem necessidade de mudança. Visando combater esse conformismo à realidade, cabe mais à educação a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.

Emancipação e autonomia, portanto, são conceitos inseparáveis e que pressupõem em sua formação, conforme Kant, que os homens e as mulheres que agem de forma heterônoma são os/as que precisam se libertar de seu auto inculpável menoridade, se desejam uma autêntica autonomia. A emancipação, nessa ótica, está atrelada à autonomia como as duas faces da mesma moeda.

É na formação de seres humanos autônomos capazes de se transformar em "sujeitos de decisão" (FREIRE, 1987), um dos alicerces de seu processo de humanização, que a educação tem centralidade, enquanto elemento chave na constituição da consciência crítica. Com o olhar voltado para essa formação, Santiago nos diz:

> Ser docente na perspectiva da pedagogia da humanização é ser e ter preocupação com o sujeito individual e social. É ser profissional em processo de formação permanente que, a partir dessa formação inicial, do chão social da educação e com a profissão de professor/professora, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna (SANTIAGO, 2006, p. 117).

É esse processo de humanização, envolvendo desejos de emancipação e autonomia, que o/a professor/a professora contribui para que o/a aluno/a deixe de ser levado/a pelas decisões alheias, pelo pensamento imposto de fora. A construção da sua individualidade implica na transposição da heteronomia para a autonomia a partir da possibilidade de uma análise crítica da realidade e de uma intervenção no mundo.

Reforçar a heteronomia e inibir/bloquear a capacidade de tomar decisões expõe a desumanização característica dos/as dominadores/as sobre os/as dominados/as, dos/as opressores/as sobre os/as oprimidos/as. Para Freire (1987), a vocação para a humanização inerente à condição humana pode ser negada por meio da injustiça, da exploração, da opressão e da violência dos/as opressores/as.

O desrespeito (im) posto sobre o/a outro/a, sujeito subalterno, opera forte efeito de anular a autoimagem que bloqueia sua capacidade de dizer: “Me” respeite! A teoria defendida por Honneth (2009), de que a luta por reconhecimento está na base dos conflitos sociais, vai se debruçar sobre

> [...] aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à

> identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior (HONNETH, 2009, p. 18).

Em seu texto, onde discute sobre a identidade pessoal e desrespeito, Honneth apresenta os desfechos produzidos em indivíduos e coletivos pela violação e privação de direitos que degradam a autoimagem, a autoconfiança, entre outras capacidades do ser humano. Nesse sentido, ele afirma:

> Ora, é visível que tudo o que é designado na língua corrente como "desrespeito" ou "ofensa" pode abranger graus diversos de profundidade na lesão psíquica de um sujeito: por exemplo, entre o rebaixamento palpável ligado à denegação de direitos básicos elementares e a humilhação sutil [...] (HONNETH, 2009, p. 214).

Entendemos, assim, uma comunhão entre a concepção de luta por reconhecimento defendida por Honneth (2009), e a luta de homens e mulheres por marcar sua presença no mundo, defendida por Freire (2000). Luta que permanece ativa enquanto houver desigualdades sociais, violação de direitos e opressão entre os seres humanos.

No contexto escolar tal violência se manifesta com a prática de manter alunos/as subservientes, dóceis, "disciplinados/as", seguidores/as incontestes dos ditames, normas e regras estabelecidas à revelia de suas decisões e opiniões. Instaura-se, assim, o oposto da função social e política da escola que em vez de formar para a

emancipação e autonomia reforça a heteronomia e a alienação nos/as educandos/as.

Buscar romper com a disseminação da violência é compromisso também depositado na formação do/a educador/a. Este/a tem em suas mãos as armas para a transformação da realidade que deve partir de si mesmo/a com base na autorreflexão de sua própria *práxis* pedagógica, na medida em que substitui uma possível prática bancária de educação por uma educação pelo diálogo (FREIRE, 1987). Essa "(...) práxis implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987, p. 67).

A formação do/a educador/a progressista tem seu alicerce na prática da humanização. Entretanto, se o/a educador/a é formado/a para reproduzir a dominação do/a mais forte sobre o/a mais fraco/a, ele/ela próprio/a sem perceber estará servindo para alimentar a ideologia que acomoda os seres humanos ao mundo da opressão, como atesta Freire (1987). Coerentemente com o pensamento de Adorno (2020), a educação deve se contrapor à manutenção da barbárie e à esta deve se opor. Barbárie e opressão são condições intrinsecamente articuladas.

É esclarecedor o entendimento que Adorno tem sobre barbárie:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que

> contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2020, p. 169).

Observamos, então, a sintonia entre as concepções de Adorno e Freire, ao convergirem para a defesa da educação como motor da transformação da sociedade, ao que o primeiro afirma: "(...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia" (ADORNO, 2020, p. 169).

Desbarbarizar inclui a luta contra a violência de toda ordem, tanto dentro, como nos espaços fora da escola: na família, na vizinhança, nas Universidades; enfim, em todos os espaços de convivência social. A educação não pode estar sozinha; mas pode e deve liderar essa luta.

CENÁRIOS DIALÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR, A PARTIR DE ALGUMAS CATEGORIAS FREIREANAS

A escola é um espaço de produção, reprodução e socialização de conhecimentos, de saberes, daqueles/as oriundos/as das experiências do senso comum e daqueles/as oriundos/as da ciência, da literatura científica.

Neste sentido a escola é, por excelência, um espaço de articulação de conhecimentos, de forma reflexiva, crítica, contraditória e dialética; assim, configura-se como um lugar de falas sérias, rigorosas e referendadas em teóricos/as que iluminam o pensamento e as práticas dos/as que ensinam e dos/as que aprendem.

Mesmo considerando suas limitações e equívocos a escola apresenta um cenário de diálogos sensíveis, instigantes e

estimuladores, com falas esperançosas, inacabadas e problematizadoras que possibilitam condutas éticas, comprometidas e democráticas. Podemos admitir, numa perspectiva freireana, que o cotidiano escolar provoca mudanças, transformações e revoluções, entendendo que ensinantes e aprendentes se fazem e refazem nos processos de ensinar e aprender ao chegar e ao sair dos espaços escolares.

São estes cenários dialógicos do cotidiano escolar que nos fazem mergulhar no cotidiano das salas de aula fazendo uma revisita à obra Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), trazendo reflexões e discussões acerca de saberes necessários como: a) Coerência e conscientização na prática e na relação pedagógica, b) Autonomia e liberdade, e c) Diálogo e Ideologia dentro e fora do ambiente escolar.

Coerência e conscientização na prática e na relação pedagógica

Paulo Freire nos mostra que mesmo "dialética e contraditória", a prática docente precisa ser coerente; e, acima de tudo, ele nos alerta para o fato de que os/as alunos/as precisam perceber o esforço dessa coerência no/a professor/a. Interessante como o autor mostra a presença da coerência em situações várias até chegar à escola. Para os/as dominantes a educação imobiliza e oculta verdades.

A ideologia dominante sabe dizer que as "malvadezas" contra os/as dominados/as são fatalidades e proclamam sua resignação. É coerente nas ideologias dominantes a supremacia dos interesses do mercado em relação aos interesses humanos.

Assim, percebemos a coerência dos/as oprimidos/as e dominados/as no seu trabalho na sua luta pela sobrevivência, pela sua cidadania, na sua possibilidade de transgredir a ética dominante,

de lutar pelas injustiças sociais, de combater a ordem hegemônica e perversa que os/as oprime. Neste sentido, Freire nos diz: "É importante que os alunos percebam o esforço que fazem o professor ou a professora, procurando coerência. É preciso, também, que esse esforço seja, de quando em vez, discutido na classe" (FREIRE, 1996, p. 116).

Também, na prática docente o/a professor/a para intervir na sociedade, no mundo, precisa se definir como educador/a, tomar posições, lutar contra a neutralidade, defender a decência, a liberdade, a autoridade e a democracia; lutar contra preconceitos e discriminações em relação à ordem capitalista, aos enganos e desenganos; defender a esperança, a boniteza, a amorosidade, a rigorosidade e ampliar sua capacidade de trabalhar os conteúdos de forma ética.

Enfim, quando professores/as e alunos/as procuram agir com coerência percebem, entendem e dialogam sobre a educação como uma das formas mais consistentes e responsáveis de intervir na sociedade, no mundo. Neste sentido, Batista Neto (2006), afirma que "[...] a relação pedagógica será sempre uma prática coletiva" (p. 168), em busca dessa coerência.

Quando Freire nos fala sobre a tomada de consciência, sobre a questão da neutralidade no processo pedagógico/docente, afirma:

> Para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre pessoas, com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados [...]. O que devo pretender não é neutralidade da educação; mas, o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras (FREIRE, 1996, p. 125).

Com base nessa afirmação, o autor nos mostra a impossibilidade da neutralidade da educação; porque em todo tempo e lugar vimos, vemos e veremos pessoas e grupos com modos de vida, posições políticas e valores idênticos, diferentes e até antagônicos.

E, se a educação como processo interfere decisivamente de maneira positiva e/ou negativa, consciente, intencional na vida das pessoas e grupos, ela não é uma ação que se dá na neutralidade. A neutralidade, mesmo que não pareça, é partidária! Está situada; independente da vontade de quem quer que seja.

Até quando as pessoas, ingênua ou despretensiosamente, se dizem neutras, automaticamente estão se situando a favor ou contraem qualquer circunstância; e não percebem que a conduta neutra geralmente privilegia o/a mais forte, o/a dominante.

Num segundo momento do trecho é o próprio Freire que, como mestre, nos mostra que uma das exigências do ensino é a "tomada consciente de decisões". E ele traduz essa exigência da forma mais ética possível dizendo do respeito incontestável que devemos ter pelas ideias e argumentos diferentes dos/as educandos/as e dos/as educadores/as.

Esse respeito intencional, ético, fácil ou difícil de vivenciar, considerando-se as diferenças do/a outro/a, é outra grande marca da impossibilidade da neutralidade da educação. Em todos os momentos da vida são importantes as definições nas relações, mesmo tendo em vista as indefinições.

A partir dessa discussão sobre uma postura neutra na relação pedagógica, Freire reflete sobre a autoridade do/a professor/a em relação ao/à aluno/a, quando diz que "A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o/a

educando/a revele o gosto de aventurar-se" (FREIRE, 1996, p. 92-93).

Portanto, a autoridade docente mandonista, rígida, não pode ser, na verdade, chamada de "autoridade", mas, de autoritarismo. Ora, uma autoridade que não permite que o/a aluno/a se arrisque, se aventure, que reduz ou teme a sua liberdade (do/a aluno/a), que impede suas dúvidas, que mata suas esperanças de aprendizagem, que nega sua eticidade, que desvaloriza ou impossibilita o processo de construção de sua autonomia e de sua responsabilidade.

Enfim, uma autoridade que não respeita as possibilidades e limites do/a aluno/a, é sem dúvida, transformada ou caracterizada como "autoritarismo mandonista". E esse autoritarismo é incompatível com/e diferente da autoridade democrática que estimula o/a aluno a se arriscar, a duvidar, a desenvolver sua curiosidade, a ensaiar sua autoridade em busca de sua autonomia, a vivenciar eticamente sua liberdade com responsabilidade.

O/A educador/a que vivencia sua prática docente com autoridade assegura-se, com fundamento, na sua competência profissional que, além de incluir os fundamentos científicos, requer uma formação levada a sério, muito estudo, respeito e esforço para coordenar os trabalhos de sala de aula.

E, ainda, o/a educador/a autoritário/a e mandonista é arrogante e dissimuladamente ou excessivamente indulgente com os/as seus/suas alunos/as; o que compromete as relações éticas de respeito e generosidade que se dão entre professores/as e alunos/as.

Para alimentar, fortalecer e dar suporte às relações de ética e respeito com autoridade e autonomia docentes, no cotidiano da sala de aula, Freire analisa os processos de autonomia e decisão a partir da infância nas relações entre pais/mães e filhos/as; quando diz que são as experiências de vida que vão nos ajudando a tomar várias decisões; e a formar, assim, a nossa autonomia; uma vez que, como

ele próprio nos diz, o processo de decisão é fundamento para a construção da autonomia.

Se os/as pais/mães respeitam os/as filhos/as vão, de forma ética e coerente, desde a infância, ensaiando suas relações de liberdade sem licenciosidade e com responsabilidade, de autoridade sem autoritarismo; vão favorecendo oportunidades de os/as filhos/as decidirem com o seu assessoramento (dos/as pais), surgindo daí a possibilidade de filhos/as autônomos/as e éticos/as.

Autonomia e liberdade em Freire

Como na vida e na família a relação entre professores/as e alunos/as também exige autonomia, decisão, liberdade e autoridade. Não é uma decisão fácil o/a professor/a abrir espaços para que seus/suas alunos/as decidam. Esse é um exercício de autonomia, sobretudo; é um desafio e um ato de coragem orientar e possibilitar momentos de decisão do/a aluno/a, em sala de aula, sem confundir liberdade com licenciosidade, autoridade com autoritarismo.

É importante que o/a professor/a tenha maturidade, equilíbrio emocional, competência técnica e política e humildade pedagógica para, respeitando e trabalhando com as decisões dos/as alunos/as, favorecer a sua autonomia envolvendo as práticas da liberdade e da autoridade exigidas pela docência. É neste sentido que Freire acrescenta: "Ninguém é autônomo, primeiro, para depois, decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (FREIRE, 1996, p. 120).

Para favorecer e cultivar a autonomia de docentes e discentes, Freire, com uma singularidade poética e sábia, nos ensina a saber escutar o/a educando/a. compreendemos que o/a professor/a será sempre melhor à medida em que provoque a curiosidade do/a aluno/a

para que este/a vá além do ensinado/aprendido. Como um dos saberes necessários à sua prática, conforme Freire (1996), o/a professor/a não deve ser um/uma repassador/a de conteúdos sem intenções maiores; ele/ela pode, ao trabalhar os conteúdos, valorizar, escutar a leitura de mundo que o/a aluno/a traz e que na escola funde-se com a substantividade do conhecimento científico através dos conteúdos.

É o/a aluno/a curioso/a, falante, ousado/a, corajoso/a, às vezes, irreverente, teimoso/a, dizendo a sua palavra (do seu mundo) que com a ajuda do/a professor/a vai construindo o seu conhecimento, vai produzindo sua inteligência sobre o conteúdo e, posteriormente, vai tendo condição (primeiro, com a ajuda do/a professor/a; depois, sozinho/a), de comunicar os seus saberes, o seu conhecimento construído.

E aí observa-se a alegria e a satisfação do/a professor/a: ver seu/sua aluno/a produzindo e comunicando conhecimento... ver seu/sua aluno/a como sujeito autônomo. Não há nada mais prazeroso!!

Freire ainda nos diz que

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 135).

Aprofundamos neste trecho nossa concepção sobre o processo de escuta, quando Freire afirma que esse ato vai além do biológico. Além do biológico, escutar é olhar para o/a outro/a e

procurar entendê-lo/a; é tentar interpretar e compreender a sua palavra, seus gestos, seus valores, suas diferenças, seu mundo.

Saber escutar é dar ao/à outro/a a possibilidade de dizer a sua palavra sem medo; é aceitá-lo/a, acatá-lo/a, acolhê-lo/a com "[...] amorosidade, tolerância, humildade, disponibilidade" (FREIRE, 1996, p. 136).

Temos observado que essa prática da escuta é muito difícil na vida, nas relações sociais e, especialmente, na relação pedagógica. É um desafio possível de ser superado, complexo, mas, carregado de esperança pelo/a educador/a sério/a e respeitoso/a que, numa dimensão ética, dialógica e política, pretende se construir e crescer com o/a educando/a na relação pedagógica.

Fica evidente, assim, que a construção/produção dos conhecimentos que apontam para o crescimento dos/as educandos/as, não dispensa a rigorosidade; e mostra que a prática docente é séria; mas, também é alegre, porque não se pode separar o conhecimento da afetividade.

Com prazer os/as alunos/as aprendem mais e melhor. Com um/a professor/a receptivo/a, acolhedor/a, que estimula a curiosidade do/a aluno/a, seu processo de busca, de aprendizagem, flui. Para fortalecer esse argumento, Freire nos diz que "É falso.... tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade" (FREIRE, 1996, p. 160).

A seriedade, a alegria, o afeto, a ternura e a rigorosidade não dispensam; ao contrário, incluem as dimensões ética e mobilizadora do fazer pedagógico que consiste no respeito e na valorização das diferenças dos/as alunos/as, na responsabilidade que se impõe ao trabalho e no estímulo à construção da sua autonomia.

Todas essas condutas implicam em querer bem; querer bem ao nosso trabalho, ao trabalho docente/discente consciente das suas

contradições, querer bem a nós próprios/as, querer um grande bem aos/às educandos/as, como nos ensinou Paulo Freire, apaixonadamente, durante toda sua vida!

Diálogo e Ideologia dentro e fora do ambiente escolar

Ao pensar nestas categorias presentes nas falas freireanas entendemos que o diálogo nos possibilita aprender numa relação intensa com nossos pares que podem ser, em qualquer nível, nossos contrários. Mas, só podemos aprender efetivamente em atitude de disponibilidade permanente, de receptividade diuturna, cotidiana, quando nos oferecemos às inovações, às transformações, às conformações, de corpo inteiro.

Significa aceitar, escutar, refletir, discutir, divergir, combater, criticar, problematizar, abraçar as ideias dos/as outros/as para a partir delas, com inteligência, discernimento e sabedoria, construir e reconstruir nossas ideias analisando os pressupostos, as entrelinhas, as intenções, as convicções, o que está subjacente às ideias, pensamentos e falas das outras pessoas, dos nossos pares.

É importante voltar a lembrar que a humildade, a tolerância e a generosidade são algumas das atitudes pedagógicas que orientam nossa prática docente na apreensão e troca das ideias.

Essas são condutas e práticas que nos levam à lucidez de que a educação é ideológica, como nos ensina Freire; e assim, tanto ocultam, mascaram, escondem, como desocultam, desmascaram, desvelam e mostram a realidade a partir dos interesses e ideias de cada pessoa, classe ou grupo social.

Daí a nossa preocupação e cuidado com as questões ideológica e dialógica, pelo seu alto poder de persuasão. Na defesa do diálogo como necessidade histórica e ontológica, Freire nos diz:

> Penso que deveríamos entender o 'diálogo' não como uma técnica, *apenas*, que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, nem devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos.* Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos...criticamente comunicativos (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

Nessa discussão com Shor, Freire nos ensina a ver o diálogo como possibilidade inexorável de comunicação entre seres humanos. Como uma prática eivada de intencionalidades, vivenciada no espaço escolar, na sala de aula, o diálogo é construtivo, sobretudo quando tem como objetivo a produção e a socialização dos conhecimentos.

Professores/as e alunos/as crescem na relação dialógica através de suas assimetrias, ensinando e aprendendo uns/umas com os/as outros/as, vendo e revendo ideias, confrontando e defendendo opiniões e pontos de vista com respeito, amorosidade e, também, com rigorosidade.

PARA NÃO CONCLUIR...

Educadores e educadoras no mundo todo, atualmente, estão irmanados/as na promoção de encontros, simpósios, congressos, acontecendo de forma remota, a fim de fortalecer a memória do grande patrono da educação brasileira - Paulo Freire - em comemoração aos cem anos de seu nascimento. A despeito de toda

essa movimentação é possível ouvir ecos de sussurros antiprogressistas que tentam extinguir, ou mesmo difamar seu pensamento e a sua voz em defesa da educação dos/as oprimidos/as.

Existe a tentativa de emudecer a fala, com seu diálogo, como um instrumento radical e revolucionário, cuja potência é capaz de mostrar, para homens e mulheres, que nasceram para "ser mais". Essa tentativa objetiva encobrir os sofrimentos e as injustiças decorrentes das violações dos direitos humanos perpetrados pelas forças hegemônicas das esferas classistas no poder.

Para Freire (1987), a dimensão fundamental da educação é a libertação do julgo da violência dos/as opressores/as. É uma utopia possível, desde que homens e mulheres em todo mundo permaneçam esperançando na força da união em prol de uma nova sociedade.

Contamos um pouco sobre a história de vida desse educador corajoso, resiliente, teimoso, comprometido com as causas sociais e culturais de um povo considerado à margem da sociedade, que viveu experiências inusitadas em seu contexto de origem e em seus contextos de empréstimo, em seu país e em outros tantos países e recantos do mundo.

Trouxemos uma discussão sobre as dimensões política e pedagógica da educação entendendo que estas categorias se entrelaçam, convergem para a formação de sujeitos que ensinam e aprendem, considerando que professores/as decidem e fazem escolhas no que se refere a uma condução coerente da sua prática pedagógica. E os/as alunos/as, sob as influências da ação docente, aprendem a fazer suas escolhas e interferir na construção de um mundo melhor e mais humano/humanizado.

Em articulação com outros/as teóricos/as discutimos questões ligadas à autoridade, à autonomia, à conscientização, à coerência, ao diálogo, à liberdade, à relação pedagógica, à ideologia, compartilhando ideias que nos levam, como educadores e

educadoras, a assumir uma teoria-prática problematizadora, crítica e libertadora. Ao acolher e defender as perspectivas categóricas referendadas no pensamento freireano admitimos que continua viva, entre nós, a presença de um educador que nos representa como educadores e educadoras apaixonados/as pela educação e pelo processo educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

BATISTA NETO, J. "A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica". *In*: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2006.

BETTO, F.; FREIRE, P. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BOBBIO, N. **Elogio da Serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CANDAU, V. M. *et al*. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTIAGO, E. "Perfil do educador/educadora para a atualidade". *In*: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2006.

CAPÍTULO 3

Formação de Professores e Metodologias Ativas da Problematização: Diálogos com Paulo Freire

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS DA PROBLEMATIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE[3]

Sonia Regina de Souza Fernandes

Thiago Jovane Nascimento

Neste artigo, propomos refletir sobre a formação docente e o currículo, tendo como um dos princípios as metodologias ativas da problematização, em diálogo com o pensamento freireano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que perspectiva discussões e reflexões acerca da formação docente.

Consoante Gil (1994), este tipo de pesquisa permite grande alcance de informações, a partir de diversas publicações, o que otimiza a conceituação e a construção do objeto de estudo. Para tanto, partimos do legado de Paulo Freire: o insigne educador brasileiro que, entre tantas contribuições, em suas obras enfatiza que "*a educação é um ato político*" (FREIRE, 2019c, p. 83, destaque no original).

Tendo em vista a complexidade da educação, que é sobretudo um ato político, a formação docente da mesma forma é perpassada por diversos determinantes e inúmeras questões transversais, que extrapolam relações de causa e efeito. Aspectos culturais e sociais, políticos e econômicos interferem na formação do professor, para

[3] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: NASCIMENTO, T. J.; FERNANDES, S. R. S. "Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire". *Revista de Iniciação à Docência*, vol. 6, n. 2, 2021.

além da própria constituição e formação individual do sujeito que se insere em um curso de licenciatura visando seguir a carreira docente.

Somados a estas dimensões, existem os aspectos legais, os quais têm por base a Constituição Federal (BRASIL, 1988). O regime colaborativo da Carta Magna foi reiterado na LDB (1996), a qual norteia inclusive a formação docente.

Por conseguinte, o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001) conferiu a singularidade própria aos cursos de licenciatura. Ao longo do século XXI, diretrizes e pareceres delinearam o curso de pedagogia e a formação de professores. De maneira geral, a atual conjuntura legal se encontra num cenário de padronização - através de bases curriculares, como a BNCC (2017), a BNC-Formação (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020); de verificação de aprendizagem (através de testes de larga escala); e de eventual responsabilização pelos resultados.

Esse alinhamento, que vai da educação básica à formação docente, pode gerar um sistema meritocrático, no qual "os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar" (FREITAS, 2018, p. 82). Desse modo, é possível dizer que a complexidade da formação de professores envolve várias dimensões – objetivas e subjetivas, e as discussões, requerem cotejá-las à luz dos tensionamentos dialéticos.

Freire (2019c), nos aponta que: "Nós somos seres indiscutivelmente programados, mas, de modo nenhum, determinados. E somos programados sobretudo para aprender, como salienta François Jacob" (FREIRE, 2019c, p. 185). Assim, neste texto propomos refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para a formação docente, bem como as questões curriculares que envolvem os processos de formação, tendo como um dos princípios as metodologias ativas, em especial as metodologias da problematização.

Negando o determinismo, vislumbrando a possibilidade de transformação da realidade, concordamos com Freire (2019c), quando afirma que a tomada de distância é necessária, para que se veja melhor o objeto em questão. Ou seja, é preciso distanciar-se para desnaturalizar os fenômenos sociais, que são tidos por comuns.

De outra forma, continuaremos repetindo as mesmas coisas, porque sempre foram assim e sempre serão. "A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros" (FREIRE, 2019c, p. 110).

Assim, a formação crítica dos docentes passa pelo constante movimento dialético, tomando o binômio teoria-prática como indissociável. Para além da padronização ocasionada pelos documentos legais, perspectivamos contribuir para a formação docente de maneira dialógica, coletivamente, já que na perspectiva freireana (2005; 2019c) o caráter problemático é inerente à decodificação, cujo significado é amplo e plural.

Neste contexto, vários estudos têm discutido o uso de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, em nível superior, no âmbito da formação profissional em saúde (FINI, 2018; CALDARELLI, 2017; ROMAN, *et al.,* 2017; SANTOS *et al.,* 2017).

Em uma revisão integrativa da literatura, que analisou publicações realizadas entre 2013 e 2018, incluindo artigos, teses, dissertações e capítulos de livro, ficou constatado que os principais temas de investigação na área da educação médica referem-se ao uso de tecnologias digitais e as metodologias ativas: "Tal forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem tem-se destacado como tendência de estratégia nas instituições de ensino superior [...]" (POTT; JUNIOR, 2019, p. 139).

Constatando o reconhecimento internacional de Paulo Freire, insigne educador brasileiro que defende uma educação libertadora e

promotora de transformação social, é possível perceber que suas reflexões são utilizadas nos mais diversos campos de intervenção e produção do conhecimento (MAGALHÃES, 2012).

Sendo alguns dos princípios básicos freireanos a dialogicidade e a problematização, tomamos por primícia a condição de inconclusão dos seres humanos em busca do ser. “Diante disso, observa-se que Paulo Freire tem uma contribuição histórica para a formação humana e para a organização de formas de educação libertadoras, reconhecida internacionalmente” (SPOHR; DALSOTTO; CORREA, 2021, p. 18).

Assim, propomos uma visão dialógico-problematizadora da formação docente. No sentido da negação da neutralidade, já que o ato pedagógico é um ato político (FREIRE, 2019c), não tomamos as metodologias ativas por técnicas de ensino, a serem usadas de maneira pontual e limitada.

Para Paulo Freire, a conscientização tem dupla função nos processos educativos: ao mesmo tempo é metodologia e objetivo. Nessa perspectiva, refletimos sobre as metodologias da problematização, em oposição à pedagogia tradicional na formação de professores.

Para tanto, buscamos relacionar as metodologias ativas às ideias de Paulo Freire, com vistas à formação docente. Por conseguinte, tensionamos as formas de organização curricular para a formação docente, perspectivando o currículo globalizante / integrado (ANASTASIOU, 2005; BERNSTEIN, 1977).

Para esse tipo de currículo, organizado em blocos temáticos, sugerimos os 3MP (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), os quais articulamos com a aprendizagem baseada em problemas (PBL e Problematização pelo arco de Manguerez) como uma possibilidade metodológica.

O CURRÍCULO GLOBALIZANTE / INTEGRADO COMO UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os debates sobre a formação de professores não são recentes. No entanto, ganham relevo na conjuntura atual, em que políticas públicas, como a BNC-Formação (BRASIL, 2019), propõem mudanças na formação de professores, a partir de dez competências gerais, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017).

Por outro lado, a LDB (BRASIL, 1996) aponta como conceito de docência a formação específica, articulada com a prática em sala de aula. Nesse sentido, discutimos as metodologias ativas da problematização como um dos princípios da formação docente, na perspectiva do currículo globalizante/integrado, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Evocamos as palavras do eminente educador brasileiro:

> No processo de alfabetização, portanto, esses dois polos devem ser levados em consideração: de um lado, as condições objetivas, sociais, históricas; de outro, as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. Os resultados mais ou menos positivos não dependem apenas do gosto de quem quer aprender, porque, inclusive, este está também na dependência do social (FREIRE, 2019a, p. 52).

A partir dessa compreensão, transpomos as ideias da citação acima para o processo de formação docente. Por conseguinte, negamos o determinismo e acreditamos na possibilidade de mudanças. O modelo fragmentado e não crítico de formação docente pode dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento global do professor. Assim, formado pela pedagogia tradicional, se não

encontrar possibilidades de reflexão e ressignificação durante os processos formativos, o professor acaba reproduzindo o ensino que foi base de sua formação. Nesse sentido, repete a educação bancária (FREIRE, 2005), por mimese, o que dispensa a reflexão teórica.

A crítica à pedagogia tradicional se encontra nos fundamentos da pedagogia freireana:

> Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei (FREIRE, 2019c, p. 64).

Dessa forma, Freire defende que para a formação de um sujeito crítico, é necessário um ensino que também seja crítico, oposto ao ensino tradicional.

Em consonância com as ideias de Paulo Freire, hodiernamente as metodologias ativas se constituem como uma reação ao ensino tradicional. "Assim, contrapondo ao método tradicional, os papéis e funções do professor e aluno se revertem" (SANTOS; CABRAL; BRITO, 2019 p. 90).

Nessa vertente, as metodologias ativas se apresentam como uma oposição à pedagogia tradicional, a qual compreende o aluno enquanto sujeito passivo da aprendizagem, como fica evidente no seguinte excerto:

> O que as distingue das práticas atuais de ensino é que – na perspectiva ativa – o desenvolvimento da aprendizagem coloca o estudante como precursor da construção do seu conhecimento, ou seja, o termo

> ‘ativa’ relaciona-se com o protagonismo e autonomia do aluno (MORAIS, 2019, p. 59).

Superação da pedagogia tradicional, protagonismo e autonomia do educando: eis os primeiros pontos em comum entre as ideias freireanas e as metodologias ativas. Outrossim, Paulo Freire já delineava os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL), consoante Berbel (1999).

Essa autora também afirma que tanto o PBL quanto o método de alfabetização freireano constituem uma oposição à pedagogia tradicional, a qual está fundamentada na transmissão de conhecimento. Mas, afinal, o que vem a ser a pedagogia tradicional?

Colocamos de maneira sucinta o que Reis Filho (1995, p. 68) caracteriza como pedagogia tradicional: Simplicidade, análise e progressividade (iniciar pelo mais simples avançando para o mais complexo, dividindo os elementos do conhecimento); formalismo (lógica dedutiva); memorização; autoridade (centrada no professor); emulação (que vem a reforçar o princípio da autoridade); intuição (dados sensíveis à observação do aluno, como ilustrações, objetos e figuras).

Vale ressaltar que não compreendemos a formação docente como neutra ou a-política. Coadunamos com Paulo Freire, ao dizer que a educação é um ato político. Não existe, portanto, neutralidade nos processos educativos. O professor precisa ser coerente com a própria opção, que é política.

A falsa neutralidade, aliás, traz implícito o aceite às determinações da classe dominante: não traz, por isso, uma formação crítica. Assim, para além da formação docente pela pedagogia tradicional, refletimos sobre a possibilidade das metodologias da problematização como um dos princípios formativos, em diálogo com o pensamento freireano. Dessa maneira, a formação docente

inicia partindo da prática, discutindo a teoria e à própria prática retornando, no intuito de transformá-la:

> [...] a profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e com suas relações políticas. (FREIRE, 2019c, p. 18).

Dessa forma, ao refletir sobre uma formação na qual o futuro professor se envolva com a totalidade dos conhecimentos, problematizando a pedagogia tradicional e a própria formação (pautada nas legislações e perpassada por diversos determinantes), consequentemente refletimos também sobre o currículo, que é uma das dimensões da formação docente, alvo de constantes reformulações legais nos últimos anos, como já apontamos.

Um currículo não fragmentado e contextualizado, contemplando as metodologias ativas da problematização, pode contribuir para a integração dos conhecimentos, bem como para uma articulação maior entre teoria e prática, entre outros aspectos.

Para tanto, ao refletirmos sobre as metodologias da problematização inspiradas nos ideais freireanos para a formação docente, não consideramos a utilização de tais metodologias de maneira isolada, e sim como um dos princípios formativos.

Quando se delineia alguma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, dificilmente a alteração pode ser implantada ignorando-se uma mudança curricular. Isso porque o currículo perpassa as relações entre professor, educando e conhecimento.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas propõem uma mudança de paradigma, horizontalizando a relação entre professor e aluno, colocando este último como centro do processo e corresponsável pela própria aprendizagem.

Ainda conforme Moran (2019) também conceitua o termo metodologias ativas como um conjunto de estratégias de ensino focadas na participação efetiva dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conhecimentos são interligados e a aprendizagem tem sentido para o educando.

Nessa perspectiva, um currículo que contemple as metodologias ativas da problematização, sob inspiração freireana, está em uma relação dialógica, em um movimento de teoria à prática e vice-versa. Além disso, é necessário que se tenham claros os objetivos educacionais, pois as técnicas não possuem um fim em si mesmas. Veiga (2006) assim ressalta esta ideia: "Enfatizando: toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos.

Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário" (VEIGA, 2006, p. 26). Então, é possível fazer uma aula expositiva pelo método tradicional ou pelo método da problematização, por exemplo. É possível levar os educandos ao laboratório de informática e apenas orientá-los a copiar trechos de um determinado assunto em uma página da Web prescrita pelo professor, ou levá-los a pesquisar, movidos pela curiosidade epistemológica, como uma etapa da metodologia da problematização. Anastasiou (2005) corrobora tal posicionamento:

As estratégias por si não resolvem e não alteram magicamente o processo.

Poderemos ter uma aula expositiva altamente favorável ao pensamento divergente, desafiando diversas operações mentais dos alunos, e uma proposição de projetos altamente autoritária e

antifavorável à construção da autonomia do aluno e à construção do conhecimento (ANASTASIOU, 2005, p. 55).

Um currículo apenas baseado em técnicas ou metodologias, sem ter claro um ideal educativo, pode não proporcionar aprendizagem significativa. A mera inclusão da tecnologia nos processos educativos não é certeza de inovação pedagógica. Por isso, ao lado das questões curriculares e metodológicas, acreditamos que o ideal educativo freireano possa contribuir para a formação de professores.

Mas afinal, que tipo de currículo seria mais propício para o desenvolvimento das metodologias ativas da problematização? Diversas formas de organização curricular e abordagens temáticas já foram teorizadas e postas em prática tendo por base tanto as ideias freireanas quanto as metodologias ativas. No sentido de convergir para ambas as visões, propondo uma formação docente crítica e problematizadora, para além da pedagogia tradicional, trazemos Bernstein (1977) e Anastasiou (2005) a fim de contribuir com a discussão sobre o currículo.

Na perspectiva de Bernstein (1977), existem dois tipos de currículo: o de coleção e o integrado. O primeiro, com rígida separação entre disciplinas e a centralidade no professor, é o mais comum; de acordo com o sociólogo britânico, o segundo é menos comum. Neste, no currículo integrado, as várias áreas do saber estão subordinadas a uma ideia central.

Não há hierarquia e a interdisciplinaridade é a base. Domingos (1986) também explicita esta visão de Bernstein: "[...] os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo" (DOMINGOS, 1986, p. 153).

Sob esse prisma, Anastasiou (2005), também divide os currículos em dois tipos: o currículo organizado em grade, que parte

da perspectiva tradicional: é aquele constituído de maneira fragmentada, com vistas à especialização; e o currículo globalizante: é estabelecido a partir da parceria entre professor e educando.

De acordo com a autora, "[...] pode-se verificar que vários currículos universitários atuais seguem ainda a configuração em grade [...]" (ANASTASIOU, 2005, p. 43). Nessa perspectiva, as disciplinas são estanques, ficando sob a responsabilidade de um professor, e os estágios curriculares são geralmente no final do curso, após as disciplinas teóricas.

Metodologicamente, esse tipo de currículo é "baseado na predominância da exposição do conteúdo pelo professor e da memorização dele pelos alunos, centralizados, ambos, na verificação pelos exames" (ANASTASIOU, 2005, p. 47).

Por outro lado, o currículo globalizante seria transdisciplinar, que é a integração das disciplinas, superando a fragmentação e propondo "[...] a articulação dos conteúdos curriculares a partir de projetos, pesquisa, *resolução de problemas* e outras atividades" (ANASTASIOU, 2005, p. 52, destaque nosso).

Dessa maneira, fica evidente que esse tipo de currículo é mais adequado às metodologias da problematização. Isso não significa, entretanto, que as formas tradicionais de organização curricular ('de coleção', na perspectiva de Bernstein; 'em grade' nas palavras de Anastasiou) não permitem as metodologias ativas da problematização em relação dialógica com Paulo Freire. Afinal, como já observamos, as estratégias, por si só, não alteram os processos educativos.

Ao analisar a condição curricular das instituições que utilizam as metodologias ativas, Moran (2019), considera que elas se encontram em diferentes níveis: enquanto algumas utilizam as metodologias ativas ocasionalmente, a partir de iniciativas isoladas de professores e gestores, outras trabalham de forma integrada e

sistemática. Há um terceiro grupo de instituições, entretanto, que é redesenhado pelas metodologias ativas, refazendo os próprios currículos.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2005) afirma: "Atualmente, muitas instituições vêm buscando integrar o currículo, porém ainda sem alterar a lógica dele" (ANASTASIOU, 2005, p. 44). Assim, a maior parte das instituições se encontram no segundo nível indicado por Moran (2019).

A autora assim prossegue: "Temos verificado o esforço de professores universitários no sentido de integrar entre si o processo de ensino, o que temos chamado de transformações por aproximações sucessivas" (ANASTASIOU, 2005, p. 44). Assim, há possibilidade de atuar com metodologias da problematização no currículo tradicional, através da integração.

Acerca do currículo globalizante/integrado, corroborando o princípio da problematização, Popper (1975) assevera que os educandos devem estudar a partir de problemas, não conteúdos, pois é através de questões que a realidade se manifesta.

Este autor (1997) também diz que todo o ensino deveria estimular o educando ao pensamento crítico. Sendo assim, comungamos da ideia de Apple e Beane (1997), de que um currículo globalizante/integrado, organizado em blocos temáticos a partir de problematizações, seria "um currículo democrático que convida os jovens a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de 'construtores de significados'" (APPLE; BEANE, 1997, p. 41).

Dessa forma, para a organização dos "blocos temáticos", apontamos como possibilidade os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), que se trata de uma abordagem temática freireana. Traremos com mais detalhes os Três Momentos Pedagógicos (3MP) adiante.

Por ora, cumpre destacar que dentre as metodologias ativas que mais contribuíram para a reorganização dos currículos, o PBL se destaca. De acordo com Anastasiou (2005), "há currículos totalmente organizados em torno da resolução de situações problemáticas (PBL) " (ANASTASIOU, 2005, p. 86). As vantagens nos processos pedagógicos de um currículo globalizante/integrado com foco no PBL são relevantes. Severino (1998) assim se manifesta quanto às características curriculares do PBL:

Destacaríamos, em especial, aquelas decorrentes da relação pedagógica, cujo foco principal centra-se no aluno e não no docente, e o forte envolvimento com a realidade e o ambiente clínico que ele preconiza. Tais características são consonantes com a concepção de conhecimento como construção de relações significativas, cujo êxito na educação de adultos tem sido comprovado nas mais diferentes situações e campos do conhecimento em que foi aplicada. (SEVERINO, 1998, p. 47).

Nesse enfoque, o conhecimento é construído, em um movimento dialético, sendo constantemente ressignificado pelos educandos. Como o currículo é construído em conjunto, não vem pronto, a predisposição dos educandos é fundamental nos processos pedagógicos. Elaborado em um constante movimento dialético entre teoria e prática, o currículo não é totalmente previsível no que tange às experiências pedagógicas, o que requer alto envolvimento por parte dos educandos, em interação com o professor.

Por fim, apontamos que a ressignificação do currículo, que pode ser deflagrada pela implantação das metodologias ativas, não é um processo superficial. Segundo Anastasiou (2005), "[...] alterar a estrutura curricular não é algo simples, pois exige uma série de transformações essenciais" (ANASTASIOU, 2005, p. 54). Em síntese, as condições que a autora elenca para alterar o currículo são: profissionalização docente continuada; reorganização do tempo e das ações; aprofundamento vertical; visão processual das possíveis

frustrações oriundas da flexibilização do currículo; leitura da realidade para compor a dúvida intelectual dentro dos quadros das diversas disciplinas; e o estudo das conexões, relações, construção de leis e princípios, que vão além da sala de aula.

Destacamos, assim, a construção de um currículo globalizante/integrado para a formação de professores. Enquanto opção política, está implícita a construção de uma escola democrática em tal delineamento curricular, em que a formação docente não seja perpassada pela hierarquia – criticada por Freire. "A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso" (FREIRE, 2019c, p. 102).

Para além de uma relação de ordem e obediência, que reproduza as relações de poder de uma sociedade de classes, a formação docente deve ser pensada, em última instância, como uma formação para a democracia.

Assim, colocamos em perspectiva uma formação docente para além da narração de conteúdos, os quais se tomados como tendo fim em si mesmos podem tornar engessados e descontextualizados os processos educativos. Para isso, um aspecto importante é problematizar a realidade, a fim de desnaturalizar os fenômenos sociais, ntende-los e agir no sentido de construir um ideal societário mais justo e democrático.

Dessa forma, as metodologias ativas da problematização (PBL e Problematização utilizando o Arco de Mangarez) podem funcionar como ponto de articulação da formação docente, constituindo-se em uma possibilidade metodológica. Antes, porém, procuraremos embasar tais metodologias nas ideias freireanas, a seguir.

"EVA VIU A UVA": REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Quem era Eva? Em que contexto ela viu a uva? Quem plantou/produziu a uva? Paulo Freire problematiza essa frase, emblemática da alfabetização descontextualizada, típica no processo bancário e da pedagogia tradicional: uma frase sem sentido, apenas para trabalhar palavras com a letra V.

Assim, há de se refletir se a educação não crítica e descontextualizada faz parte da formação docente: os futuros professores apenas veem a uva ou têm possibilidade de contemplar também a parreira, discutindo sobre quem a plantou, por quê, quais as relações de produção aí envolvidas, entre outras questões?

Por isso, contextualizar a teoria durante a formação do professor, fazendo com que emerja da prática, é fundamental para que o ciclo de "Eva viu a uva" seja rompido. Não obstante, é mister demarcar que Paulo Freire não fazia uso do vocábulo contextualização. Entretanto, argumenta que "[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação" (FREIRE, 2005, p. 100).

A partir do livro Pedagogia do Oprimido, em que o capitalismo é encarado como o grande opressor, Freire não concebe a educação como preparatória para a liberdade, mas sim como uma própria prática de libertação. A educação não é uma preparação para a vida: é a própria vida – dizia ele.

Com reconhecimento internacional, de grande repercussão, a Pedagogia do Oprimido (publicado pela primeira vez em 1968) apresenta os fundamentos do pensamento freireano, que se pauta na reflexão-ação, caracterizando a práxis. Unindo os fins aos meios dos

processos educativos, Paulo Freire não vê os conteúdos com um fim em si mesmos, mas sim atrelados a tais ideais, munindo o sujeito de uma bagagem cultural que lhe permita atuar no sentido de emancipar-se e destruir os mecanismos de opressão da sociedade.

Freire afasta-se, assim, da didática tradicional. No referido livro, fica evidente o viés problematizador e libertador da educação: Freire afirma que a educação deve inserir o educando no/com o mundo, de maneira humanizadora.

A problematização, como eixo transformador da/com a sociedade pode ser verificada no trecho a seguir:

> [...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como *problema*, que por sua vez, o desafio e assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2005, p. 86, destaque nosso).

Assim, a educação compreende a inserção do sujeito na sociedade, na perspectiva histórica, promovendo o pensamento crítico. Tais princípios convergem para as metodologias ativas da problematização, como recursos práticos, metodológicos, para a formação docente inspirada nos ideais freireanos.

Há que se destacar que *o outro* tem grande importância na pedagogia de Freire: quem ensina, aprende; quem aprende, ensina também. A problematização dialógica da realidade, base que propomos aqui para a formação docente, tem em vista a democratização dos processos educativos na construção do conhecimento. Por isso, vamos ao encontro de Vigotski (2005), no tocante à importância da interação social na educação: o ser humano só se torna de fato humano socialmente. Assim, em última instância,

a formação docente pautada em tais princípios é ampla, abarcando o conhecimento e a partir da problematização.

Do mesmo modo, a figura mitificada do professor não encontra espaço no tipo de formação docente que propomos, já que as relações são horizontalizadas. Em uma formação totalizante, reforçamos que nessa perspectiva o licenciando tome consciência dos diversos elementos que compõem seu percurso formativo. De acordo com Freire (2019c) "[...] é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele" (FREIRE, 2019c, p. 83).

Nesse ínterim, cabe perceber a oposição do "penso, logo existo" de René Descartes, na concepção freireana:

> É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu (FREIRE, 2019c, p. 97).

Enquanto Descartes condiciona a existência à consciência individual de si mesmo, Freire condiciona a existência à prática, mas não individual, e sim social. Assim, só existo porque sou o *tu* do outro. A prática social, no mundo concreto, é a base do pensamento freireano; é, portanto, a base dos processos de formação docente.

Assim, consideramos o diálogo dialético como um elemento importante para a formação docente, em um processo contínuo de contextualização da realidade e de problematização, tanto de questões relativas à própria escola e ao ofício de ensinar quanto de questões do mundo em geral, de maneira a fomentar o pensamento crítico:

> Mas o posicionamento do sujeito frente a esta realidade, numa perspectiva dialógica, deve vir acompanhado da problematização. Assim, Freire visa propor a situação existencial [do sujeito] como *problema,* que o desafia, exigindo-lhe resposta no campo da razão e da ação (TRÉZ, 2011, p. 60).

Assim, o diálogo é dialético e também problematizador. Dessa forma, antes de passarmos propriamente ao método de Paulo Freire, e por conseguinte aos 3MP, de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002), é importante sublinharmos que o diálogo está na base de todos os processos educativos: é um elemento-chave.

Ou seja, está presente em todos os momentos, perspectivando a educação humanizadora e libertadora, em oposição à concepção bancária de educação: "O mundo humano é, dessa forma, um mundo de comunicação" (FREIRE, 2019 b, p. 84).

É possível dizer que a partir do diálogo dialético e problematizador, em uma convivência não hierarquizada, que se criam possibilidades para a emancipação do sujeito. É assim, coletivamente, que se torna possível o fomento da curiosidade epistemológica na formação docente. Desse modo, problematiza-se a realidade e propiciam-se condições para a leitura de mundo.

Na proposição e organização de uma formação docente pautada nos princípios de Paulo Freire, tomamos por base o livro Pedagogia do Oprimido. A partir desse referencial, delineamos o seguinte percurso: "Levantamento Preliminar", "Análise das Situações Significativas e Escolha das Codificações", "Diálogos Descodificadores" e a "Redução Temática", sendo que é nessa última etapa que se dá a delimitação dos "Temas Geradores".

Assim, de forma coletiva, dialógica e dialética, é possível realizar um estudo problematizador da realidade durante a formação docente. "O diálogo fundamental entre professor e aluno não é um

diálogo simplesmente funcional, mas passa pelo diálogo existencial com o mundo" (FREIRE, 2019b, p. 20).

Freire (2005) elucida que a codificação, na prática coletiva, consiste em identificar a contradição, a qual pode ser percebida na realidade por meio de um desenho, uma descrição ou uma fotografia. "As codificações são, então, o *objeto que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica"* (FREIRE, 2005, p. 125).

A fim de superar a curiosidade ingênua e também o desinteresse, a formação docente pautada nos princípios freireanos inicia pela problematização. Assim, por meio da investigação científica, do diálogo dialético e problematizador, por meio de etapas metodicamente planejadas, é possível desnaturalizar os fenômenos sociais, substituir explicações do senso comum por princípios causais, a fim de se chegar a uma consciência crítica emancipadora.

Para tanto, além do diálogo, são necessários outros princípios freireanos na formação docente: construção compartilhada do conhecimento, amorosidade, convivência não hierarquizada e emancipação.

Para o princípio da problematização, a análise em conjunto da realidade concreta é necessária, a fim de que se estabeleçam situações-problema a serem trabalhadas. Dessa forma, não são conteúdos isolados e descontextualizados, mas sim problemas concretos que se tornam articuladores da formação docente, em uma perspectiva em que teoria e prática tornam-se inseparáveis.

Ou seja, a partir da realidade, da prática, recorre-se à teoria, para depois, novamente, retornar à realidade, com um olhar crítico, a fim de construir um ideário democrático. Portanto, não se retorna à realidade para se adaptar a ela, mas sim para transformá-la. Nesse sentido, a ética é um elemento presente em todo o processo, a ser discutido e vivido ao longo da formação docente.

Cabe destacar que o próprio Paulo Freire preferia que não fosse dada ênfase no aspecto utilitário do seu método, cujo slogan era "alfabetização em 40 horas". Mas, sim, no caráter de emancipação do sujeito, portanto, uma educação libertadora, crítica, de forte viés político. Reiteramos o aspecto político e revolucionário das ideias freireanas.

Assim, como não foi uma prática cristalizada pelo egrégio professor brasileiro, o método de alfabetização, ao ter a lógica adaptada à formação docente, permite ajustes. Nesse sentido, tendo por base um currículo globalizante/integrado, para organizá-lo em blocos temáticos, propomos os 3MP, de Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002).

Essa abordagem temática freireana, inicialmente publicada em livros no final dos anos de 1980 e início da década seguinte, direcionava ensino de ciências e de física no ensino médio. Os referidos autores, ao realizarem uma transposição das ideias de Paulo Freire para a sala de aula, inspiraram diversas iniciativas posteriores.

Assim sendo, novas sínteses e apropriações da obra freireana foram realizadas no tangente às questões metodológicas e curriculares. Nessa perspectiva, realizamos uma interlocução entre os 3MP (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002) e a formação docente, orientando uma concepção curricular globalizante/integrada tendo por base os temas geradores de Paulo Freire.

O entendimento sobre a dinâmica dos 3MP aponta para uma concepção curricular e metodológica não engessada, para além da pedagogia tradicional e vislumbrando a possibilidade de adequações e adaptações ao contexto específico de cada instituição escolar. Metodologicamente, os temas geradores emergem da investigação temática. Assim, um programa organizado a partir de um tema central pode organizar a formação docente.

A problematização inicial é o momento em que se apresentam:

> [...] situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas, embora também exijam, para interpretá-las, a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. [...] A meta é problematizar o conhecimento que os alunos vão expondo, de modo geral, com base em poucas questões propostas relativas ao tema e às situações significativas (DELIZOICOV *et al*., 2002, p. 200).

Nesse momento, o senso crítico dos educandos é aguçado, a fim de que se distancie das explicações do senso comum e desnaturalize os fenômenos. É o momento de expor opiniões, ouvir, debater e, então, perceber que necessita de mais conhecimentos. O segundo momento pedagógico é constituído pela organização do conhecimento:

> [...] os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados [...] sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são então empregadas, de modo que o professor possa desenvolver a conceituação identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações problematizadas (DELIZOICOV *et al*., 2002, p. 201).

Cabe ressaltar que esse momento evidencia a necessidade de superação da disciplinaridade. Portanto, professores e conhecimentos de diversas áreas convergem para a aprendizagem do

educando, conscientemente planejada e executada em conjunto a partir da problematização. O último momento é denominado aplicação do conhecimento:

> A meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais, do que simplesmente encontrar uma solução, ao empregar algoritmos matemáticos que relacionam grandezas ou resolver qualquer outro problema típico dos livros (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 202).

Assim, os 3MP partem da realidade e a ela retornam, caracterizando uma metodologia de formação docente crítica e participativa. Tais momentos encontram respaldo no método de alfabetização de Paulo Freire, que parte do universo simbólico do educando, o qual oferece elementos para a alfabetização. Em uma relação dialética, parte-se do universo simbólico e a ele se retorna, na perspectiva de nalectosca-lo.

Metaforicamente, quando se retoma "Eva viu a uva", compreende-se quem é Eva e por que ela viu a uva, quem plantou a parreira de uva, e assim por diante. As relações entre sujeito e o universo que o rodeia são, assim, reinterpretadas. Dessa forma, propomos os 3MP como um movimento em que se emergem os temas que podem organizar o currículo globalizante/integrado para a formação docente.

Metodologicamente, os 3MP podem ser articulados com as metodologias ativas da problematização, as quais serão exploradas a seguir.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DA PROBLEMATIZAÇÃO

Na visão de Berbel (2011), as metodologias ativas promovem criatividade e autonomia nos educandos, já que estes percebem que são a "origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções" (BERBEL, 2011, p. 28).

A problematização como ponto de partida para as relações de aprender e ensinar, a aprendizagem através de questionamentos, a dúvida e a indagação na construção do conhecimento são aspectos que têm longa tradição na história da educação.

Nogueira (2017), ao discorrer sobre os antecedentes do PBL, elucida: "Nos nalectos de Confúcio (500 a. C), onde ele só ajudava seus discípulos depois que eles pensam em determinado tema ou pergunta, tentavam resolver e não conseguiam encontrar as respostas" (NOGUEIRA, 2017, p.12).

Remontando ao início das civilizações, a aprendizagem através de problemas encontra-se em Sócrates, através da maiêutica: fazer diversos questionamentos até que o estudante compreenda novas ideias. "Sua crença se fundamenta que através do diálogo os homens chegariam próximos ao conhecimento" (SOUZA, 2020, p. 81).

Não obstante, as metodologias ativas da problematização, como são conhecidas contemporaneamente, foram desenvolvidas na década de 1960, "na Universidade McMaster, no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, e em escolas de Medicina, inicialmente" (MORAN, 2019, p. 55). Posteriormente, foram aplicadas nas demais áreas do conhecimento. O médico e professor Howard Barrows foi

o principal responsável, ao utilizar pacientes simulados e estudar o raciocínio clínico. Autor de diversas obras, destacamos aqui o livro Problem-Based Learning:

Na Approach to Medical Education, publicado pela primeira vez em 1980, no qual Barrows apresenta dois princípios básicos para o PBL: o aprendizado baseado na solução de problemas é mais eficaz para criar um arcabouço de conhecimentos, os quais o futuro médico utilizará na prática; para o paciente, as habilidades médicas são mais relevantes que as habilidades mnemônicas (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

O referido livro, ao evidenciar as bases científicas do PBL, demonstra que esta se diferencia de outras metodologias porque inicia por um problema, não pelo conteúdo/objeto do conhecimento. É de suma importância destacar que o PBL emergiu da observação, por parte dos professores do curso de medicina, da pouca eficácia das aulas que estavam ministrando.

O conhecimento, apenas memorizado pela maioria dos educandos, era em pouco tempo esquecido, o que não garantia a aprendizagem para um médico. Assim, é possível estabelecer um ponto em comum com as ideias de Paulo Freire, sendo que este também criticava a mera transmissão de conhecimento, como se aprender fosse apenas memorizar.

O PBL e as metodologias ativas, como as conhecemos hoje, surgiram a partir da empiria, da observação por parte dos professores da própria prática, num movimento de ação-reflexão. Por outro lado, consideramos que as metodologias ativas surgiram num momento chave da história da educação, em que as descobertas da psicologia lançavam novas luzes aos processos de ensino e aprendizagem, como a Psicologia Cognitiva, de Jerome Bruner (MARQUES, 2000).

Portanto, apontamos para o uso das metodologias ativas tendo como arcabouço teórico as ideias de Paulo Freire, já que a problematização (e por extensão o dialogismo) pode ter objetivos diferentes, dependendo de cada autor e vertente teórica. Sendo assim, o caráter político e revolucionário das ideias freireanas, na construção da democracia, perpassa o uso das metodologias ativas na formação docente.

Estando em consonância com o arcabouço teórico-metodológico freireano, outro ponto em comum é a motivação, condição imprescindível para o sucesso dos processos educativos, os quais conduzem à emancipação por meio da ação-reflexão. Construindo, portanto, um sujeito autônomo. Através da problematização e da contextualização, abre-se a possibilidade de ir além da fragmentação do conhecimento e da aprendizagem mecânica.

Como os temas geradores emergem dos próprios educandos, na perspectiva de Paulo Freire, os quais são alcançados através da Investigação Temática, contemplando a visão de mundo dos sujeitos que refletem situações-limite, fruto das situações de opressão vivenciadas, em uma visão problematizadora da realidade, o centro dos processos de ensino e aprendizagem é o educando.

Eis, assim, um importante ponto em comum entre Paulo Freire e as metodologias ativas, mais especificamente o PBL: consoante Simon (2014), "[...] a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) é um método centrado no estudante [...]" (SIMON, 2014, p. 1358).

A base das metodologias ativas da problematização está na contextualização, que parte da experiência concreta do sujeito. Dessa forma, os 3MP estão em consonância com tais metodologias: são uma forma de organizar os blocos temáticos curriculares e, ao

mesmo tempo, metodologia de ensino e de aprendizagem, de forma articulada com a problematização.

A fim de superar a pedagogia tradicional na formação docente, a problematização contempla as seguintes características metodológicas: trazer consigo uma contradição; ser coletiva; trazer uma situação real ou muito próxima do real. Tais características são atribuídas, por aproximação, a partir dos temas geradores, na perspectiva do diálogo dialético e problematizador. Nesse sentido, reforçamos com as palavras de Freire (2019c):

> A rigor, é inviável o trabalho formador, docente, que se realize num contexto que se pense teórico, mas, ao mesmo tempo, faça questão de permanecer tão longe do e indiferente ao contexto concreto, ao mundo imediato da ação e da sensibilidade dos educandos (FREIRE, 2019c, p. 99).

Nessa perspectiva, apresentamos duas metodologias ativas que envolvem problematização: Aprendizagem baseada em problemas (PBL) e Problematização utilizando o arco de Mangarez.

Aprendizagem baseada em problemas ou *problem based learning* (PBL) – tem a vantagem de integrar teoria e prática na formação docente, promovendo a reflexão. Tem como características principais:

1) A aprendizagem significativa;
2) A indissociabilidade entre teoria e prática;
3) O respeito à autonomia do estudante;
4) O trabalho em pequeno grupo;
5) A educação permanente;

6) Avaliação formativa (BATISTA; BATISTA, 2009, p. 1183).

O PBL foi desenvolvido no ensino superior, em cursos relacionados à área da saúde, como explicita o excerto a seguir:

> O PBL foi primeiramente instituído na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de sessenta. No Brasil, as instituições precursoras na implantação desta modalidade de estrutura curricular foram a Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998. No Estado do Rio de Janeiro, o curso de graduação em Medicina da Fundação Educacional Serra dos Órgãos (FESO) – atual Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) – foi pioneiro em um contexto de adoção curricular de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em 2005" (BATISTA; BATISTA, 2007, p. 1184).

Em certos casos, como mencionado acima, o PBL reorganizou a grade curricular, tornando-se um dos princípios da formação, passando de um currículo de coleção para um currículo globalizante/integrado. Ao comentar sobre a implantação do PBL na Universidade Estadual de Feira de Santana, Almeida (2015) posiciona-se de maneira positiva, indicando que os objetivos foram alcançados, destacando a criação de espaços formativos diferenciados, além da autonomia dos educandos.

Também sobre os benefícios do PBL para a formação dos educandos, Cabral e Almeida (2014) assim se manifestam: "[...] os alunos formados por esta metodologia são mais independentes e possuem rotina de estudos mais efetiva quando comparados a alunos

formados por métodos tradicionais" (CABRAL; ALMEIDA, 2014, p. 02).

Gemignani (2012) elenca os passos para o PBL:

> Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam (GEMIGNANI, 2012, p. 13).

Assim, perspectivando a formação docente, diversos problemas reais ou muito próximos da realidade podem ser elencados: indisciplina na escola; educandos com dificuldades na alfabetização, relações de gênero e sexualidade, entre outros.

Definido o problema e os objetivos, as informações que os educandos vão buscar podem se relacionar às mais diversas áreas do conhecimento. Lembrando que a definição dos problemas se articula anteriormente, em uma etapa inicial, em que são aplicados os 3MP, a partir dos quais se organiza o currículo, em blocos temáticos.

Se a partir dos 3MP surgiu como problema a dificuldade de alfabetizar uma criança, por exemplo: o que a análise do aspecto psicológico diz? E a psicolinguística? As relações socioeconômicas também interferem? Historicamente, como a educação brasileira tratou o tema alfabetização?

O que as pesquisas científicas mais recentes podem elucidar sobre a alfabetização? Decodificação, letramento, literacia, entre outros termos, que impacto possuem na prática? Assim, através da problematização, a formação docente também se pauta na pesquisa, na investigação, sendo que as diversas áreas do conhecimento convergem para a solução de um problema.

A nível internacional, Freeman *et al.* (2014), compararam o resultado de avaliações de alunos da graduação em ciências, tecnologias, matemática e engenharias: os pesquisadores identificaram que os graduandos pelo método tradicional erraram 1,5 vez mais que os graduandos pelas metodologias ativas. Tal dado aponta para o aspecto significativo da aprendizagem a partir de problemas.

A segunda metodologia ativa da problematização que apresentamos é esta: Problematização utilizando o Arco de Mangarez. Tal metodologia possui esse nome porque parte da realidade e a ela retorna, visualmente formando um arco. Constituído por cinco momentos, o método foi desenvolvido na década de 1960 por Charles Maguerez e adaptado por Bordenave (1989).

Metodologicamente, funciona da seguinte maneira: observação da realidade e identificação da problemática, levantamento de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Se no PBL o problema pode ser real ou hipotético, na Problematização utilizando o arco de Mangarez presume-se um problema eminentemente real, identificado pelos educandos na realidade observada.

Sugerimos que seja a partir dos 3MP e da organização dos blocos temáticos curriculares; por conseguinte, a realidade é recortada, ao ser identificada uma problemática, e é a partir desta que se desenvolve a teoria e os conceitos. Informações são coletadas, surgem hipóteses e chega-se à solução, que retorna à realidade. Assim, no PBL corre-se o risco de os problemas artificiais não fazerem sentido para o educando.

É importante salientar que, orientado pela perspectiva freireana, todo o processo parte da prática e a ela retorna, mas não

em uma posição passiva, de aceitação para a realidade: retorna-se à realidade para transformá-la. Assim, nas palavras de Paulo Freire:

> A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um conhecimento (FREIRE, 2019c, p. 118).

Na Problematização utilizando o arco de Mangarez, destacamos a experiência da Faculdade de Medicina de Botucatu, que criou em 2003, como um programa, mas passou a ser em 2007 uma disciplina interprofissional: *a problematização em educação em saúde*. Inicialmente, agregava graduandos de medicina e de enfermagem. Sobre esta experiência, Villardi (2015), assim se manifesta:

> Para tanto, utilizam "novos referenciais" problematizadores para a educação na área da Saúde, como a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, que promove a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, os quais são levados a observar a realidade de maneira atenta e a identificar o que se mostra preocupante, e concretiza-se através de um processo criativo que envolve ação–reflexão sobre um aspecto da realidade observada, o que implica realizar alguma transformação nela (VILLARDI, 2015, p. 18).

Nesse sentido, a Problematização utilizando o arco de Mangarez serviu para unir/mobilizar profissionais de áreas afins em torno de situações-problema. Transpondo tal movimento da área da

Saúde para a Educação, pressupomos que a formação docente também poderia promover movimentos pedagógicos entre os licenciandos – com vistas à mobilização do potencial social, político e ético dos mesmos, num processo de ação-reflexão-ação.

Ao partir da realidade concreta do educando, a Problematização utilizando o arco de Mangarez valoriza os conhecimentos prévios, estimulando a criatividade e a ação espontânea, a curiosidade epistemológica e a pesquisa.

Nessa perspectiva, a construção compartilhada do conhecimento se faz presente em todo o percurso da formação docente. É importante destacar que para Freire (2005): "Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio" (FREIRE, 2005, p. 98).

Vale sinalizar que as metodologias da problematização requerem planejamento detalhado e articulado entre os docentes. A organização de blocos temáticos a partir dos 3MP, como uma maneira de organizar o currículo integrado/globalizante, necessita ser cuidadosa e criteriosa.

Nesse contexto, torna-se necessário repensar as formas de avaliação também. Uma avaliação formativa, ao longo do processo de formação docente, parece ser o mais indicado. Afinal, as metodologias a partir de um currículo globalizante/integrado também pressupõem uma avaliação condizente.

Na perspectiva de Cunha (1996), "[...] a avaliação adquirirá cada vez mais uma dimensão valorativa, integradora e emancipatória. Deverão ser adotados múltiplos critérios de avaliação para favorecer e valorizar as diferentes possibilidades do aluno" (CUNHA, 1996, p. 22).

À GUISA DE CONCLUSÃO

Por muito tempo, a humanidade utilizou a prática como única forma de aprendizagem: a caça e a pesca, por exemplo, eram aprendidas empiricamente, com os mais jovens acompanhando os mais velhos. Nas comunidades tradicionais, o trabalho de parteira, por exemplo, era aprendido pela moça que auxiliava.

O desenvolvimento científico proporcionou a teoria, que é oriunda da prática. Assim, o que propomos é uma formação docente que não dissocie teoria e prática, mas que por meio da dialogicidade problematizadora proporcione a reflexão crítica e a emancipação dos educandos.

Reiteramos que as metodologias ativas da problematização, em diálogo com Paulo Freire, requerem um processo dialógico contínuo de construção, que perpassa também as discussões sobre currículo.

Aplicar o passo a passo do PBL, por exemplo, de maneira aleatória, pode não trazer à tona todas as dimensões de uma educação de inspiração freireana. Assim, defendemos a necessária superação da pedagogia tradicional, bem como o currículo fragmentado, em que as unidades curriculares têm um fim em si mesmas, como escolha política nos processos de formação de professores.

Consideramos também que a organização curricular que propomos, baseada na perspectiva globalizante/integrada é uma possibilidade dentre diversas outras, já exploradas, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, como a Abordagem Temática Freireana; esta propõe um processo pautado nos temas geradores, a partir dos quais os conteúdos serão selecionados.

Assim, relacionamos as metodologias ativas da problematização aos 3MP, a fim de que as situações-problema do

PBL e do arco de Manguerez tenham como inspiração o ideário freireano e que tais situações façam sentido para o educando. O que propomos, assim, vem a ser mais uma possibilidade, dentre diversas apropriações e sínteses das ideias de Paulo Freire.

Outrossim, chamamos a atenção para o fato de que a formação docente não se dá apenas pelo método, mas sim por uma formação política também. Nesse sentido, Villardi (2015) assinala que: "A utilização mecânica e sem apropriação adequada dos fundamentos e das implicações das práticas problematizadoras pode apoiar-se em uma relação superficial e verticalizada entre professores, alunos e a realidade investigada [...]" (VILLARDI, 2015, p. 20).

Assim, enquanto inspiração política e até mesmo revolucionária para a formação docente, tomamos Paulo Freire; enquanto organização didática, apontamos uma possibilidade dentre diversas outras: os 3MP (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 202), a serem articulados com as metodologias ativas da problematização (PBL e Problematização pelo arco de Mangarez), princípios que apontam para um currículo globalizante/integrado.

Elementos esses que podem vir a fomentar a criticidade do futuro professor, ressignificando a própria experiência, em uma formação docente para além do alinhamento constado na legislação que rege as políticas educacionais.

As metodologias da problematização não devem estar a serviço, portanto, apenas da aquisição de conhecimentos ou de habilidades e competências, como orientam os mais recentes documentos emanados pelo MEC, mas sim atreladas à formação política e ética do docente.

A princípio, as metodologias ativas surgiram como uma forma de aperfeiçoar a formação dos médicos; portanto, não é possível afirmar que são oriundas de uma teoria educacional

específica, ou uma concepção pedagógica. Eis aí um afastamento das ideias freireanas, que enfatizam sobretudo o caráter político e revolucionário da educação. Por isso propomos aqui o embasamento das metodologias no ideal de Paulo Freire, notadamente nos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), em um currículo globalizante/integrado.

Temos em vista uma formação crítica, que permita ao professor refletir sobre a prática e ressignificar a própria formação, quebrando o ciclo da mimese na educação básica, ou seja, repetindo as mesmas práticas que vivenciou, sem reflexão teórica. Nesse sentido, reforçamos o fator dialético que Paulo Freire imprimiu à própria teoria. Nesse contexto, refletimos também sobre o papel do professor:

> O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só, porém, que *ensinar* não é *transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do ou concomitante ao ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado (FREIRE, 2019c, p. 175).

Assim, ao tornar-se produtor, o educando ressignifica o conhecimento, que o instrumentaliza para a prática, com o objetivo final de transformação da realidade. Desse modo, é preciso emergir da cotidianidade, distanciar-se dos fenômenos naturalizados e, com olhar curioso, ressignificar a formação de professores.

Tais referenciais foram adotados, especialmente, porque as metodologias ativas podem ser encaradas como meras técnicas de ensino, isoladas, ou como “receitas” prontas para serem aplicadas.

Por isso, o ideal freireano a embasá-las é importante, no sentido de uma formação política do futuro professor, para que possa perceber a complexidade dos processos educativos, para além de relações superficiais, como se apenas o método fosse a "fórmula mágica" da educação.

Exploramos também as questões curriculares, nos limites deste trabalho, tendo em vista que divergências e outros olhares podem ser construídos a partir de outros pesquisadores e trabalhos futuros.

Por fim, reiteramos que os princípios freireanos, notadamente no que tange à educação popular, podem ser o polo catalisador das metodologias da problematização, a fim de formar o docente autônomo, consciente e crítico.

Nos limites de um artigo, abordamos duas metodologias ativas a partir da problematização, contudo há outras possibilidades, como a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em times, ou team based learning (TBL), entre inúmeras perspectivas de trabalho em grupo, tendo como ponto central a problematização.

Acreditamos que tais reflexões podem desencadear diversas outras possibilidades de organização curricular da formação docente, tendo como percurso metodológico as metodologias ativas, a partir do diálogo dialético e problematizador.

Afinal, temos em vista que para romper com o "Eva viu a uva" na educação básica, seja necessário repensar a formação docente, esta sendo abrangente e com teoria e prática articuladas, tendo como fim maior a transformação social, na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S. **Aprendizagem na educação superior**: a auto-trans-formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning-PBL) (Dissertação de Mestrado em Educação). Feira de Santana: UEFS, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2005.

APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BATISTA, R. S.; BATISTA, R. S. "Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle". **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 14, n. 4, 2009.

BERBEL, N. A. V. "As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes". **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, vol. 32, n. 1, 2011.

BERBEL, N. A. V. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL, 1999.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and Control, Vol. III**: Towards a theory of educational transmissions. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/06/2020

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/06/2020.

CABRAL, H. S. R.; ALMEIDA, K. K. V. G. "Problem based learning: aprendizagem baseada em problemas". **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, vol. 2, n. 4, 2014.

CALDARELLI, P. G. "A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde". **Sustinere**, vol. 5, n. 1, 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FREEMAN, S. *et al*. "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics". **Proceedings of the National Academy of Sciences**, vol. 111, n. 23, 2014.

FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**: Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019c.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GIOLO, J. "Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 34, n. 1, 2018.

MARQUES, R. "A Pedagogia de Jerome Bruner". **DocPlayer** [2000]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 20/07/2018.

MORAIS, A. C. L. "Metodologia Ativa: uma experiência no ensino superior com modelo do Ensino Híbrido". *In*: MARTINS, G. (org.). **Metodologias ativas**: a caixa preta da Educação. Quirinópolis: Editora IGM, 2019.

MORAN, J. **Metodologias Ativas de Bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

POTT, E. T. B.; POTT JUNIOR, H. "Mapeando os estudos sobre educação médica no Brasil: Tendências e perspectivas". **Sustinere**, vol. 7, n. 1, 2019.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. "Volta às aulas no País e acesso à internet não são temas do MEC, diz ministro. Jussara Soares". **Estadão** [24/09/2020]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 11/09/2021.

ROMAN, C. *et al*. "Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa". **Clinical And Biomedical Research**, vol. 37, n. 4, 2017.

SANTOS, J. C. R. *et al*. "Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista". **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, vol. 38, n. 1, 2017.

SANTOS, M. I. M.; CABRAL, C. D. S. R.; BRITO, C. E. N. "Metodologias Ativas de aprendizagem na educação básica: relatos da experiência de uma escola particular em Sergipe". *In*: MARTINS, G. (org.). **Metodologias ativas**: a caixa preta da Educação. Quirinópolis: Editora IGM, 2019.

SIMON, E. "Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde". **Revista Interface**, vol. 18, n. 2, 2014.

SPOHR, F. S.; DALSOTTO, M. P. B.; CORREA, Y. "Educação Popular e Pedagogia Crítica: os princípios pedagógicos freireanos na

formação de Educadores Populares em Saúde". **Revista Práxis Educativa**, vol. 16, 2021.

TRÉZ, T. A. "Experimentando a desumanização: Paulo Freire e o uso didático de animais". **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, vol. 4, n. 2, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

VILLARDI, M. L. **A problematização em educação em Saúde**: percepções dos professores tutores e alunos. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015.

CAPÍTULO 4

Uma Contranarrativa Docente em Torno do Reconhecimento das Diferenças

UMA CONTRANARRATIVA DOCENTE EM TORNO DO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

André Luiz de Oliveira Fagundes

O presente trabalho tem como objetivo central demonstrar que a última mudança na política da formação de professores, expressa no movimento de revogação da Resolução n.2/2015 (BRASIL, 2015) pela aprovação da nova Resolução n. 2/2019 (BRASIL, 2019), representa um retrocesso nos processos e concepções de como formar o professor para os desafios da contemporaneidade.

Enquanto a primeira aludia fundamentalmente uma formação atenta às demandas suscitadas pelas diferenças e pluralidades humanas, sobretudo de grupos historicamente infravalorizados; a segunda, por sua vez, retoma pressupostos de cariz instrumental, inclusive, presente em legislações anteriores, centrando o foco novamente na formação por competências.

A partir dessa constatação pretendemos num primeiro momento caracterizar um diagnóstico da época hodierna referente a educação pública. Diante disso, destacaremos os pontos da "Resolução de 2015" que comprovam a sua atualidade crítica em face do tempo presente da educação, cuja marca são as temáticas representativas da diferença nas dimensões da sexualidade, gênero, raça e de faixa geracional.

No segundo momento, discutiremos concepções teóricas de fundo que subjazem às proposições centrais da "pedagogia das competências", pleiteadas na "Resolução de 2019", com o propósito de revelar seu reacionarismo conservador de negação das pautas

sociais emergentes – expressivas da problemática do reconhecimento social das diferenças – no cenário educacional.

Por fim, nossa intenção é identificar, através da categoria das "dialéticas intrínsecas" (FREITAG, 1997), possíveis "brechas" na "Resolução de 2019", para um reencaminhamento crítico de seus propósitos.

Com isso, pretendemos chamar a atenção para a necessidade de uma contranarrativa da formação docente no interior da escola pública e dos Cursos de Licenciatura, mais pertinente e solidária no que diz respeito a consideração das agruras sociais de nosso tempo.

A ATUAL FASE (OU FIGURA) DA EDUCAÇÃO EXPRESSA EM TEMAS IDENTITÁRIOS: A PAUTA DAS DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissão de ensinar está indissociavelmente ligada à instituição escolar, então todos as investidas em direção a transformação dos propósitos sociais básicos da escola afetam irremediavelmente a formação e o trabalho dos professores.

Além disso, cada sub-época/fase da Modernidade resguarda estreita relação entre a complexidade da configuração do Estado em direção a democracia e os encaminhamentos pedagógicos do cotidiano da vida escolar.

A partir de Hegel (2008), é possível tomar as *figuras do espírito*[4], numa releitura, como fases indicadoras das características e desafios de cada tempo histórico. Então, sobre este aspecto, no que

[4] Essa categoria aqui abordada é despida do cariz transcendental da filosofia da história hegeliana. Ela é utilizada, no corpo dessa pesquisa, na mesma perspectiva dos filósofos frankfurtianos. Isto é, no sentido de abarcar as dimensões de uma diagnose de época referente a um determinado contexto espaço-temporal concreta e historicamente situado.

tange ao campo educacional, antes de compreendermos quais são os desafios colocados ao campo da docência pela figura de época da educação, é preciso esclarecer, retrospectivamente, como que a educação, no desdobramento de suas fases, se converte em interesse público paralelamente ao desenvolvimento do Estado, chegando até a fase de um nível mais exigente da democracia frente a "autorealização positiva dos sujeitos" (HONNETH, 2013).

De acordo com Lorenzo Luzuriaga (1959), em História da Educação Pública, a instrução de caráter público inicia-se no século XVI como uma consequência da Reforma Protestante, tendo, portanto, como primeira fase: *a religiosa*. O século XVIII, na esfera dos ideais iluministas seria marcado pelo surgimento da *educação pública estatal*, a qual, em virtude da Revolução Francesa transformou-se em *educação pública nacional* pelo lema de uma escola pública, laica, universal e gratuita, desenvolvida ao longo do século XIX.

Na sequência, com a formação dos incipientes "Estados nacionais" neste período, ocorre paralelamente a época da instituição dos sistemas nacionais de ensino, inclusive como demarcação da identidade política e cultural das nações. Conforme Luzuriaga (1959), a *educação pública democrática* só apareceria no século XX por meio da gradativa participação do povo nos processos políticos decisórios. A marca desta educação era a busca da formação da pessoa completa no máximo de suas possibilidades, para além das origens de cunho socioeconômico, sobretudo a partir da expansão da educação elementar/fundamental.

Os esparsos avanços do Brasil no quesito permanência e acesso ao ensino fundamental, seguidos de constantes retrocessos, só confirmam que a fase da democratização da educação pública ainda não se consolidou no país.

Não obstante, tomando por base o esquema hegeliano das figuras do espírito sob o influxo concreto e histórico das "fases do desenvolvimento da educação pública", que podem ser indicados por Luzuriaga (1959), é possível afirmar que surge nos últimos anos, de modo paulatino, no contexto da realidade brasileira e numa parte significativa do mundo, o momento embrionário de uma nova fase (ou figura) da educação pública nas suas implicações diretas com a vida cívil-democrática e a governabilidade política.

Ela não seria apenas uma decorrência das insuficiências da assim chamada modernidade no quesito de consolidação da democracia, mas, sobretudo, uma radicalização dos direitos humanos fundamentais, para além da juridificação universalista.

Esse movimento resultou, majoritariamente, em virtude do crescimento das sociedades multiculturalistas pelo mundo em função da "diáspora" (HALL, 2003) e também pela "ampliação pública do direito subjetivo" (BOBBIO, 2018).

Com efeito, a reivindicação e o inconformismo de movimentos sociais como os relacionados a luta pela terra; a igualdade de gênero; as minorias étnicas; a inclusão das pessoas com necessidades especiais e os direitos LGBTQIA+, por exemplo, são sintomáticos de um novo capítulo para a educação.

Em termos sociais mais amplos, em direção a constituição da "vida boa[5]", isso tem a ver com o fato de que a autorealização bem sucedida nos processos de reconhecimento intersubjetivos não prescinde do pressuposto da diferença, então, doravante, "a estima social se aplica as propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais" (HONNETH, 2013, p. 199).

[5] Tanto em Aristóteles (2019) quanto em Hegel (1999; 2014) a *eticidade* consiste em apropriar-se de um *ethos*, cuja lógica fundamenta que o desenvolvendo de si mesmo está na dependência da fruição de direitos ligados ao bem comum da coletividade social.

Por tudo isso, a educação entra na fase daquilo que pode ser chamado de "*reconhecimento das diferenças*", como sendo uma pauta inadiável e emergente da vida civil. Não por outra razão, a tônica de alguns documentos oficiais[6] normativos da educação frisa uma certa retórica da cidadania a favor das diferenças; ainda que algumas vezes apropriada por uma linguagem neoliberal, trata-se de um claro sintoma dos anseios dessa crescente tendência.

Nesta linha de discussão, Fleuri (2007), publicou um estudo indicando a recorrente incidência dos temas da *diferença* no horizonte da pesquisa educacional. Sua amostra partiu dos trabalhos apresentados na 25º Reunião Anual da ANPED.

Muitos temas em educação passam a ser sintetizados no designativo da *diferença*[7]. Essa situação se deve justamente pela expressividade que ganhou, no início deste século, as "políticas da diferença" (GALLO, 2017). Eis o tempo ou a *figura histórica* hodierna da educação a qual a docência terá de corresponder.

Assim, esta figura cedeu a tônica sob a qual se pensou a substantividade da formação de professores na "Resolução n. 02/2015", dado que "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural" (BRASIL, 2015, p. 11) são compreendidas, nesta legislação, como sendo *princípios* da formação de profissionais da Educação Básica.

[6] Serve como exemplo o modo como é abordado a questão da diferença, diversidade e inclusão nas DCNs: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

[7] Segundo Fleuri (2006, p. 495): "as novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do *diferente*, para além do paradigma da *diversidade*. Desse modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferenças, que se constitui nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos e das múltiplas identidades socioculturais".

E sendo tal pauta tomada como princípio, ela prevalece naturalmente nas bases de organização da estrutura e currículo dos cursos de formação inicial dos professores em nível superior.

Pois além de assegurar que os cursos de formação inicial na IES deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, bem como os conteúdos relacionados "aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias" (BRASIL, 2015, p. 11), acrescenta-se a tudo isso, ainda, conteúdos e questões relacionadas aos: direitos humanos, diversidades étnico-racial, de genêro, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas" (BRASIL, 2015, p. 11).

Como pode ser percebido neste documento, é recorrente o foco nos chamados marcadores sociais da diferença como uma nova pauta temática diante da qual a pedagogia precisa dispender uma outra postura de atuação formativa, cuja heterogeneidade e multiculturalidade coloca à docência frente a demanda de familiarização com outras perspectivas cosmovisivas que até então não tinham seu espaço devidamente reconhecimento no cenário educacional.

Daí que esta proposição central seja proeminente na definição de perfil do egresso da licenciatura, visto que dentro desta perspectiva ele deve estar apto a:

> identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-

> raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, sexuais, de gênero e outras (BRASIL, 2015, p. 8).

A substancialidade do texto em questão acentua – nas dimensões "do ser" e "do fazer docente" – a sensibilidade ética voltada para capacidade de identificar uma agenda plural das diferenças, as quais situam-se, antes de tudo, no debate mais amplo da esfera pública, sobretudo nos regimes democráticos de países em que prevalece o Estado de direito. Com efeito, trata-se de preparar o professor para o embate na arena cultural das identidades sociais. Visto que:

> sujeitos se constituem subjetivamente no jogo fluído, ambivalente, relacional do entrelaçamento de suas diferentes identidades (sexual, étnica, geracional, física, comportamental...) e, ao mesmo tempo, constituem e transformam estes mesmos campos identitários (FLEURI, 2006, p. 514).

De um modo geral, até a década de 1980, no campo das ciências sociais, permanece a ideia de que a superação das desigualdades é quase que exclusivamente resultante da mudança na estrutura econômica da sociedade. Não obstante, ultimamente ganha força o entendimento de que a suplantação da condição desigual entre grupos e pessoas advém, de modo especial, do campo simbólico da representação.

Já não basta mais equidade material para a consolidação da igualdade se o reconhecimento de cada sujeito está baseado em condições injustas de "estima social" (HONNETH, 2013). Eis o

porquê os movimentos sociais assumem um cunho fortemente identitário:

> Os grupos mobilizados sob a bandeira da nação, da etnia, da "raça", do gênero e da sexualidade lutam para que "suas diferenças sejam reconhecidas". Nessas batalhas, a identidade coletiva substitui os interesses de classe como fator de mobilização política – cada vez mais a reivindicação é ser "reconhecido" como negro, homossexual ou ortodoxo em vez de proletário ou burguês; a injustiça fundamental não é mais sinônimo de exploração, e sim de dominação cultural (FRASER, 2012).

É possível depreender assim uma correlação entre os propósitos sociais da docência e os movimentos reinvidicatórios na busca por justiça social.

Se depois do movimento do tecnicismo pedagógico, na arena educacional brasileira, a formação do professor se inclinava para o alcance da consciência crítica de modo a militar conjunta e paralelamente com o movimento de emancipação da classe trabalhadora pela reversão da ordem econômica, doravante parece haver uma tendência dela se comprometer mais incisivamente com o campo simbólico, trabalhando para desconstruir, no âmbito pedagógico, representações baseadas em preconceitos e discriminações.

Entretanto, no horizonte do discurso oficial, desde 2018 esta orientação nos processos epistemológicos estéticos e culturais da formação do professor começa a ser paralisada. E no seu lugar é posto novamente a "proposta neotecnicista" (FREITAS, 2018) de conceber a formação docente na ótica das competências. Subjaz aí a

ideia de cunho neoliberal cujo propósito é converter a docência num empreendimento puramente profissional e não social.

Vários estudos[8] indicam que a noção de competências plantada na escolarização atende fins mercantilistas pleiteados no *ethos* empresarial da produção econômica. A linguagem das competências é um produto dos anos de 1990; segundo as indicações de Cunha (2013), ela foi institucionalizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96), seguida pela aprovação dos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs), com a função de alcançar uma maior dependência entre o Sistema Educacional e as exigências postas pelos processos produtivos.

Não pode ser esquecido que desde a Gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pela a de Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010) e durante boa parte do Governo Dilma Roussef (2011-2016), as ações do Ministério da Educação, no campo oficial da formação docente, estruturaram o núcleo epistemológico da docência no conceito de competências.

Somente em 2015, quando é possível perceber uma tênue aproximação da Presidenta Dilma[9] com pautas de grupos identitários, esta concepção teórica das "competências" deixa de comparecer nos textos oficiais concernentes a formação de professores, não havendo se quer uma única menção a esse vocábulo

[8] Dias e Lopes (2002), Moraes (2009), Ramos (2006) e Freitas (2019).

[9] Essa aproximação é patente no *Decreto 8.243/2014*, da Presidência da República, o qual instituía a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS). Pois uma de suas principais diretrizes era: "III solidariedade, cooperação e respeito à diversidade de etnia, raça, cultura, geração, origem, sexo, orientação sexual, religião e condição social, econômica ou de deficiência, para a construção de valores de cidadania e de inclusão social" (BRASIL, 2014). Este decreto foi totalmente rejeitado pela maioria dos parlamentares, inclusive os da própria base do Governo da época, sendo cancelado por projeto contrário no Congresso, constituindo, assim, a primeira articulação política que culminaria com o Golpe jurídico-parlamentar de 2016.

(conforme pode ser percebido na "Res. n.02/2015" a despeito da formação do professor).

Em consequência, por esta e por outras razões, a "Resolução n.2/2015" recebeu elogios da crítica acadêmica por parte de autores como Dourado (2015) e Aguiar (2013), justamente por também atender a uma agenda de reivindicação histórica do professorado. Nesta linha, a título de exemplificação, podemos dizer que até a primeira metade da década dos anos 2000, no Brasil, é claramente nítida "a presença ausente da raça nas reformas educacionais" (APPLE, 2001, p. 61).

Ademais, quando se fala na política de formação docente essa problemática das "ausências" se estende até 2013, quando começa a ser enfrentada, de modo mais pontual, daí para frente, a partir de ações da antiga SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; outrora órgão vinculado ao MEC. Ela foi extinta na forma como existia em 2019). Com efeito, a produção sistemática das "ausências" no âmbito das políticas públicas da educação retorna com força em 2018, estendendo-se até os dias atuais.

Num movimento de contraposição a essa esfera reacionária, em outubro de 2019, através de uma nota emitida por um conjunto de fóruns e entidades educacionais em defesa da Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015), ficou selado um manifesto contra a proposta de reformulação desta Resolução, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. As entidades assim se manifestaram:

> A Versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já

> instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica (Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015).

É inequívoco o fato de que a chamada "Versão 3" foi completamente na contramão de consensos historicamente construídos por uma gama variada de grupos e entidades educacionais envolvidas no debate acerca da formação docente. Ela negou os desafios do tempo presente em relação a como formar o professor no contexto de sociedades plurais e desiguais, em cujo centro exsurge a problemática das diferenças para além daquilo que pode ser operado pela lógica formativa das competências.

Contudo, aqueles esforços dos órgãos oficiais da educação em relação a necessidade de corresponder aos desafios do tempo presente colocados à educação e a docência que foi feita especialmente através de dois documentos:

> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e Resolução nº 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Não foram recebidos sem críticas pelos pesquisadores da área, excetuando aqueles que se debruçaram sobre o tema apenas abordando aspectos puramente estruturais e metodológicos. Silvio Gallo (2017), ao se utilizar da categoria foucaultiana da governamentalidade, explorou aspectos ontológicos de fundo implicados na "lógica inclusiva" e, assim, chamou a atenção para o risco da "diferença" ser aglutinada pela ideia de *diversidade* enquanto categoria que se encaminha à universalidade, restando, portanto, inócua qualquer proposição entusiasta à realização efetiva da inclusão.

Outro problema relacionado a essa questão é o fato que de outra parte, ao se buscar uma certa "essência do ser diferente", não seria difícil cair na exaltação fetichista da diferença expressa em determinadas identidades (religiosa, étnica, sexual, corporal).

Uma ideologia dessa natureza no campo da formação sacralizaria o *diferente* em concepções equivocadas; em último grau poderiam até mesmo contribuir para manter determinadas minorias seladas pela marca de uma diferença em condições de subalternidade. Por conseguinte, tanto a compreensão acrítica da temática das diferenças quanto o ressurgimento das *competências* são verdadeiros obstáculos para pensar as questões pedagógicas do presente.

NOVAMENTE O PRIMADO DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Inegavelmente o cenário da educação revive outra vez um momento anacrônico marcado pela onipresença das competências, evidenciado sobretudo pela atual Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (BRASIL; MEC, 2019) e a Resolução n. 2/2019 (BRASIL, 2019) a qual:

> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

É preciso salientar que a noção de competência aludida por tais mudanças no campo educacional apoia-se substancialmente naquilo que é anunciado e pode ser depreendido da obra de Perrenoud (1999; 2000). É oportuno lembrar que este sociólogo suíço foi também um dos assessores do MEC na elaboração dos *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL; RFP, 2002) no ano de 1998.

A noção de competência anunciada por Perrenoud é definida por ele "como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p. 7)[10]. Isso implica afirmar que os conhecimentos passam a ter um valor circunstancial, sendo possível dizer que o conhecimento, desse modo, pode até ser escalonado em ordem de importância a depender da situação em jogo.

Nesse sentido, a ação eficaz é a determinante epistemológica de validade do conhecimento. Portanto, o conhecimento que raramente é acionado pela ação seria provido de pouco valor ou utilidade. Contudo, o referencial ou a linguagem das competências

[10] É exatamente essa citação que está registrada como o conceito de competência adotado pelo documento do Saeb (2001), o qual serve de critério para a elaboração de seus itens e da Prova Brasil.

se disseminou ao longo dos últimos anos nos sistemas de ensino do país. É natural que a explicação mais recorrente tem a ver com a hipótese de que a escola estaria tentando corresponder aos desafios do mundo do trabalho[11] na medida em que este foi aos poucos instituindo em suas estruturas organizativas e funcionais a apropriação da noção de competências.

Inclusive a partir de um olhar mais atento ao título da obra "Construir as competências desde a escola" (PERRENOUD, 1999), podemos perceber que a ideia de "competência" já estava em voga num determinado contexto, ou seja, num nível à frente, fora da escola num espaço diferente dela, isto é, posterior à experiência escolar, que pode ser entendido como sendo o campo de trabalho profissional, de treinamento ou formação em serviço.

Com a expressão "desde a escola", ressalta-se que é estendida para trás: quer dizer que é estendida para dentro do ambiente intraescolar uma preocupação e necessidade sentidas em torno das competências num outro nível ou contexto. Essa transformação justifica a ampliação do tempo de trabalho pedagógico em função das apropriações e construções de competências.

Trata-se, portanto, de trazer para dentro da instituição escolar os procedimentos de formação que estavam em curso ou em uso em outros contextos institucionais e organizacionais diferentes da escola. Assim, o fato de "construir competências desde a escola" significa que há uma transformação de sua função pedagógica para atender a uma espécie de paradigma da produção.

Essa questão também pode ser representativa de um diagnóstico que revela a proximidade entre educação e política econômica. Daí por que a preponderância de um apelo à prática seja

[11] Muitos autores brasileiros têm demonstrado nas últimas duas décadas as relações entre o mercado de trabalho e a ideia de uma formação por competências empreendida na escola (RAMOS, 2006; KUENZER, 1998; FREITAS, 2002; DIAS e LOPES, 2003; FREITAS, 2018).

tão recorrente nos discursos oficiais endereçados aos processos formativos.

De um modo geral, como princípio pedagógico mais amplo, Perrenoud (1999), diz que as competências são "importantes metas da formação". Vale lembrar que as metas da formação, na maneira como a ideia foi apropriada pela legislação educacional brasileira, não constituem trabalho específico em torno do esclarecimento e emancipação da subjetividade, mas, sim, um modo de corresponder a uma demanda social dirigida ao mercado.

Ou seja, algo que se ajusta perfeitamente a "reforma empresarial da educação" (FREITAS, 2018), porque através desta categoria é possível balizar um item para a mensuração do desempenho cognitivo nos testes de proficiência realizados pelas avaliações externas.

Neste horizonte é aberto um espaço para comercializar a educação como um produto: a venda de plataformas e pacotes educacionais para os sistemas de ensino às escolas que não alcançam os índices mínimos, bem como o "oferecimento de vouchers aos estudantes de baixa renda para cursar escolas com alto desempenho" (FREITAS, 2018).

Nesse sentido, a evolução de um sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências, na concepção do sociólogo suíço, seria, talvez, a única alternativa para um modelo de escola que está se esgotando.

Daí o porquê – para que isso se realize no campo educacional – a noção de competência passa a constituir uma referência hegemônica, que perpassa todas as dimensões e setores do sistema de ensino, pois são exigidas "importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno" (PERRENOUD, 1999, p. 33).

É exatamente isso que se tem observado nas políticas educacionais brasileiras endereçadas tanto à reforma curricular da educação básica (BNCC, 2018) quanto à formação docente (DCNs, 2019), visto que embora o § 8º do art. 62 da LDB (9.394/96) estabeleça que os currículos dos cursos de formação docente tenham como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), não há uma única menção no aludido artigo que remeta a ideia de que tal Base deverá obrigatoriamente ser constituída por um rol de habilidades e competências.

Porém, a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019) é *apriori* determinada por uma BNCC que exige inspiração na lógica das competências. Assim consta no referido documento:

> As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL; MEC; CNE, 2019, p. 1).

Evidentemente que é preciso considerar o pressuposto legal que estabelece a articulação entre a Educação Básica e os Cursos de Licenciatura, mas ao dar conta dessa exigência pela rota das competências foi cometido o equívoco de retirar da pauta da formação docente a agenda dos grupos emergentes, expressas nas questões de identidade cultural e nas dimensões dos marcadores sociais da diferença, presentes tanto na esfera histórica mais ampla como no ambiente intraescolar.

Passa por essa ordem de discussão a problemática presente na BNCC, posto que coloca a formação num enquadramento baseado na taxionomia de dez competências. É improvável que seja

de todo salutar a proposta de cristalizar toda a escolarização em categorias fixas. Neste sentido, consta na Base Nacional Comum Curricular que:

> Ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL; MEC; BNCC, 2020, p. 10).

O esquadrinhamento da educação em competências burocratiza a experiência formativa e instrumentaliza o ato pedagógico. Essa proposta tem uma pretensão totalizadora, uma vez que objetiva estender-se por toda escolaridade básica do indivíduo. Por meio dela se estabelece a tentativa de instaurar um domínio externo completo sob o processo de escolarização:

> o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), soma-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagens interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018, p. 104).

Como pode ser percebido, o princípio das competências constitui o núcleo fundamental sob qual se forma toda uma

engenharia de controle do processo formativo escolar afeito aos modos organizacionais de cunho empresarial.

Este princípio se adianta em cumprir também uma outra função, pois se volta agora, em última instância, para a esfera da sobrevivência laboral em um ambiente de disputa e exclusão: Daí por que "as pessoas extras" (BLACKER, 1996) constituirão sempre aquela reserva de sujeitos que mesmo fora do sistema, estarão a procura constante de novas habilidades para o trabalho. O alento ilusório que resta a estes "sobrantes" é a concorrência individual.

Esta é a estratégia de um *eliminacionismo* (BLACKER, 2020): quando muitas pessoas se tornam supérfluas para o capitalismo – um exército de desempregados persiste; também assim vira algo supérfluo as habilidades dessas pessoas, juntamente com a finalidade essencial para a qual valia o ideal histórico de universalização da educação (BLACKER, 2020).

Em consequência, essa política educacional não tem qualquer interesse em conhecer outras dimensões da experiência escolar – não apreensíveis e taxionomizáveis pela lógica neoliberal pragmatista, que atribui valor às coisas humanas pelo grau de utilidade no contexto da produção.

BRECHAS PARA REPENSAR O PROCESSO FORMATIVO DA DOCÊNCIA NO HORIZONTE DO TEXTO OFICIAL

No cenário de uma sociedade dividida pelo poder e pelos estratos econômicos, vale dizer que certos avanços no campo educacional, em muitos casos, são concessões bem dosadas, haja vista que por trás das "boas pretensões" dos organismos ministeriais em desenvolver competências está também a influência dos grupos

dominantes em manter os permanentes arranjos sociais de desigualdade.

A esse propósito, David Blacker (1996), discute o conceito de *idiopragein*: em que talentos e aspirações individuais devem se articular numa linha de afinidade às exigências postas pela sociedade. Este princípio se fez subjacente à escolarização como processo de seletividade social. Segundo esse autor, para enfrentar tal situação, os professores devem aprender a se "tornar políticos", não no sentido social-crítico habitual de procurar "inculcar" uma visão de mundo, mas em um sentido mais profundo.

Sentido este que pode ser colocado na mesma linha de Maclaren e Giroux (2008), quando falam da formação de professores como uma "contra-esfera pública". Não há como negar a forte tendência da irrupção de temas emergentes, surgidos em virtude do reconhecimento social das diferenças na agenda educacional contemporânea.

Porém, esta agenda pode estar sendo colonizada pela via oficial, recaindo em abordagem liberal ou essencialista ou nem mesmo estar sendo abordada, como vimos na Resolução 02/2019 (BRASIL; MEC, 2019).

Contudo, é exatamente aí que reside uma problemática crucial no bojo da efetivação das políticas educacionais: na tentativa de serem hegemônicas nos seus propósitos, elas deixam, simultaneamente, brechas para a emancipação.

Porém, isso nem sempre é percebido pelos docentes de modo crítico, pois é historicamente recorrente a adesão incondicional ou a negação absoluta da proposição do texto legal – sem jamais perceber o seu caráter antinômico ou ambíguo no que tange a manutenção de uma ordem reacionária *versus* a possibilidade de emancipação social.

As diretrizes oficiais da educação não podem, assim, ficarem isentas de uma leitura à luz das contradições da sociedade mais ampla. É preciso perguntar: "Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue"? (FREITAG, 1997, p. 7). Esta pergunta faz muito sentido, porque vivemos ainda sob os desígnios chamada de "era das diretrizes"[12], caracterizada principalmente pelo excesso de material impresso e digital direcionado às escolas pelo Governo no intuito de, certas vezes, visar a regulação do currículo e do trabalho do professor.

Por conseguinte, as políticas que perpassam o horizonte educativo da realidade brasileira, trazem em seu âmago aquilo que Bárbara Freitag (1997) chamou de "dialéticas intrínsecas". Ou seja:

> Ao mesmo tempo em que a educação constituí área de atuação governamental no interesse da preservação das bases do sistema societário com suas hierarquias e seus privilégios, ela permite, involuntariamente, o surgimento de *dialéticas intrínsecas* que podem levar a redefinição e reformulação dos programas governamentais, repercutindo, igualmente, de forma não-programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos, o que acaba fazendo da educação um instrumento emancipatório (FREITAG, 1997, p. 32, 37, destaque nosso).

Ao tomarmos emprestado, com uma nova roupagem, a categoria teórico-analítica das *dialéticas intrínsecas*, é preciso afirmar que a identificação crítica das tensões inerentes (entre as potencialidades transformativas e as direções conservativas)

[12] Ver a esse propósito, A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres (CIAVATTA; RAMOS, 2012)

situadas no núcleo proposicional do *corpus* da política que rege a dinâmica de organização e funcionamento da educação pela atuação governamental, depende indubitavelmente de referenciais interpretativos e reflexivos. Trata-se de um exercício metodológico em que se procura as formas pelas quais seria possível alargar o polo emancipatório da política educacional a partir de uma veia dialógica de natureza contra-hegemônica, evitando a hipertrofia da dimensão conservadora da lei educacional.

Em que *topus* se encontra a fonte desse alargamento? Acreditamos que o *modus operandi* dos movimentos sociais podem oferecer subsídios fundamentais para essa empreitada. Pois os movimentos sociais:

> são agentes históricos que expressam, em cada momento, as formas históricas de opressão, de miséria, de injustiça, de desigualdade, etc., mas expressam também muito mais do que isto, pois expressam o devir, através de sua crítica, de suas formas de contestação, de suas lutas na busca de novas alternativas para o comando de uma nova historicidade (WARREN, 1989, p. 94).

É nesse "devir contestatório" que o *ethos* formativo presente nos movimentos sociais, indelevemente acaba por apresentar referências à educação para mudanças constantes em relação a sociedade mais justa, passando substancialmente pela necessidade do "reconhecimento social das diferenças:

> Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais,

> o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. Contudo, o que decide sobre o desfecho dessas lutas, estabilizado apenas temporariamente, não é apenas o poder de dispor dos meios da força simbólica, específico de determinados grupos, mas também o clima, dificilmente influenciável, das atenções públicas: quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros (HONNETH, 2013, p. 207-208).

A área educacional precisa compreender que esse processo tem primeiramente um impulso local, dado que é no interior de seus âmbitos de convivência, onde os sujeitos partilham valores comuns, que eles poderão efetivar a valoração positiva inicial de suas peculiaridades pessoais como indivíduos *diferenciados* e estimados socialmente.

Aos poucos eles procuram ampliar seus direitos a partir de suas referências culturais no campo de convivência social mais amplo, que é coberto pelo caráter institucional da sociedade. Nesse sentido, a estima social está sempre submetida a uma permanente dinâmica de conflitos nos quais os indivíduos lutam e relutam pelo reconhecimento de suas diferenças e qualidades pessoais frente a sociedade como um todo.

Neste horizonte "*Outros sujeitos* produzem *Outras pedagogias*" (ARROYO, 2020), eis o porquê a área da formação docente demanda estabelecer uma interlocução formativa com a experiência dos movimentos sociais.

Dewey (2001) ao tematizar sobre a possibilidade de a educação participar da reconstrução social, destacava que a tarefa da docência nesse processo é definir e interpretar a cultura e o ideal de sociedade para as futuras gerações. Mas também chamava a atenção para o perigo da possibilidade de certos educadores se alinharem a concepções conservadoras e reacionárias, que neste caso, segundo ele, as bases de elaboração de tal ideal poderiam cair nas mãos de "educadores fascistas". É difícil de errar neste ponto quanto maior for a sensibilidade ético-reflexiva dos docentes diante da problemática do reconhecimento das diferenças.

No embate com o discurso oficial da educação é preciso reconhecer que se "a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares" (NIDELCOFF,1994, p.19).

Logo é imprescindível empreender novos estudos no campo da docência *versus* política educacional, de diálogo e aprendizagem crítica com esses outros atores sociais, visto que eles se situam em horizontes de resistência frente a imponência da hegemonia por vezes tendenciosa das instituições do poder político dominante.

Portanto, as causas reivindicatórias dos movimentos sociais[13] podem constituir uma importante referência para as políticas enquanto práticas de atuação em vista da interpretação de novos ideais da sociedade justa que não se quer excludente. Neste ponto entra uma forma diferenciada de incorporar as políticas da educação na prática.

De acordo com Stephen Ball (2009; 2011). o centro ou o foco de análise das políticas precisa incidir sobre a construção do discurso

[13] Em diálogo com os movimentos sociais e suas ações contestatórias do pensamento que os conformou, cientistas sociais e os próprios coletivos buscam outras formas de entender esse pensamento que deem conta da radicalidade política de suas reações (ARROYO, 2020, p. 49).

da política, bem como a interpretação que os atores sociais ou profissionais atuantes na contextura da prática fazem para relacionar os textos de política à prática. Assim, " a política enquanto prática", no âmbito intraescolar, não diz respeito a "implementação" no sentido *stricto* do termo, mas a "ação" e "atuação" daqueles que se envolvem com o universo da prática.

Uma proposta dessa natureza pode oferecer um substrato teórico-reflexivo de referência para as novas demandas do campo da formação docente, sobretudo para aquela cuja preocupação central será pensar novos processos de formação diante das realidades contemporâneas.

Ademais, os professores precisam evitar que suas atuações pedagógicas se configurem como instrumentos de aplicação irrefletida de "pacotes" educacionais do Governo. Daí a necessidade de pensar/buscar formas de potencialização da dimensão emancipatória da política educacional, sem cair no "jogo do ventríloquo".

Com efeito, este exercício precisa vir também da compreensão crítica da causa dos movimentos sociais, em permanente diálogo com o sentido político para o qual existe a escola.

Os efeitos desta interlocução formativa ensejariam uma nova tradição de construção crítico-reflexiva e autônoma da "política no contexto da prática". Isso permitiria a criação de uma esfera de assunção crítica do construto de propostas identificadas conscientemente no *corpus* da política. Isto é, na exploração crítica das *dialéticas intrínsecas*. Daí que:

> Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas

> públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo (...) é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 38)

O Estado (e menos ainda a iniciativa privada) pode por si só controlar os rumos da educação pública, sem a participação popular e a colaboração das entidades representativas da área. A "inversão marxiana" – do povo como educador do Estado – irremediavelmente passa por outra ordem de incorporação das propostas oficiais para educação. Trata-se de dar uma nova roupagem de desdobramento em virtude do que pode ser explorado em suas antinomias, tensões e aberturas.

Por conseguinte, não constitui equívoco afirmar que os processos formativos de natureza contra-hegemônica, gestados no seio dos movimentos sociais, podem servir de base propositiva para a identificação consciente dessas tensões (e brechas) através das "dialéticas intrínsecas"; no sentido de procurar a reconfiguração emancipatória das políticas educacionais nos processos de formação docente e nos aspectos referentes e organização da escola básica.

Se por um lado o nexo existente entre a BNCC e as BNC-Formação (expressa na Resolução 02/2019) apresenta uma concepção pedagógica em que a ideia de educação como processo humano-formativo mais amplo é secundarizada frente ao foco do conceito de aprendizagem mensurável pela categoria das competências; por outro lado, ainda assim, é possível encontrar, apesar de poucas, algumas "brechas" no texto oficial das "DCNs de 2019 para a formação docente", que podem auxiliar a empreender a

formação de professores como uma "contra-esfera pública" no atual cenário de reacionarismo político e educacional.

Vejamos, então, essas tensões intrínsecas no discurso oficial, possibilitadoras de aberturas emancipatórias: Ao explicitar as competências gerais docentes, a "BNC-Formação" deixa uma abertura, que sendo explorada estrategicamente pelas propostas que fundamentam os Cursos de Licenciaturas, pode permitir um substancial encontro entre os compromissos políticos da prática pedagógica concernentes a justiça social – com tudo aquilo que ela abarca em termos de conhecimentos teórico-metodológicos – e as demandas formativas dos grupos infravalorizados e identitários, uma vez que se afirma o seguinte:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

Como não há competências cognitivas para desenvolver empatia em relação ao outro, pois isso depende fundamentalmente de uma "sensibilidade ético-estética" (HERMANN, 2010), a qual está para além de qualquer racionalização do agir moral, então o discurso oficial deixa algumas aberturas que ensejam um encontro com a pluralidade das diferenças e das formas de vidas de um amplo espectro de grupos sociais.

Ao incentivar, genericamente, a valorização positiva das dimensões culturais, identidades e saberes dos próprios indivíduos,

o texto em questão chama a atenção para não incorrermos em preconceitos, enfatizando a necessidade de um princípio colaborativo para a realização da aprendizagem.

Este é o ponto em que os Cursos de formação de professores podem explorar para alargar a concepção de docência, sobretudo, quando trazem – enquanto objeto de formação e conhecimento – os modos de vida e saberes de grupos e comunidades que historicamente estiveram abdicados dos processos educativos formais realizados no interior dos estabelecimentos oficiais de ensino.

Aquilo que é motivo de luta para comunidades ribeirinhas, comunidades quilombolas, povos indígenas e grupos LGBTQ+, por exemplo, representa uma substancial matéria de formação "do ser e do fazer docente" no cenário contemporâneo. Esta proposição de trabalho vai ao encontro de mais uma abertura na "Res. 02/2019" presente na "dimensão do conhecimento profissional", qual seja: "Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua [...].

Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes" (BRASIL, 2019, p. 16). Nessas "brechas" da Resolução podemos perceber que a lógica das competências está aquém dos desafios de articulação entre o conhecimento sistemático e o contexto de vida dos estudantes.

Daí por que, uma proposta de formação docente, cônscia de seu compromisso social, não pode se fazer isenta da compreensão profunda das diferentes formas e contexturas da vida social e cultural de grupos e pessoas que chegam ano-a-ano na escola pública de Educação Básica.

Ainda nesta linha de discussão, há uma brecha pontual na "dimensão do engajamento profissional", tematizado na "BNC-Formação (2019)", que ao "atentar nas diferentes formas de

violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais (BRASIL, 2019, p. 17), possibilita, por estes motivos, dar vazão para ser repensada uma série de proposições teórico-práticas nos processos formativos da docência.

É especificamente neste ponto que as Licenciaturas poderão pensar a partir do horizonte de suas múltiplas disciplinas, meios teóricos-metodológicos para um exercício hermenêutico-interpretativo das mais variadas formas de discriminação presentes nos discursos e nas posturas individuais no interior das instituições, sejam elas manifestam de formas tênues, explicitas ou subliminares.

É nesse movimento dialógico e interpretativo que será possível construir uma contranarrativa da formação docente, em que a "dimensão conservativa do *status quo*" da legislação educacional vai se abrindo para novas leituras e proposituras formativas, permitindo-nos acessar, ainda que com muitos esforços de recontextualização, uma possível "dimensão transformativa das propostas oficiais".

Então, se a escola se configura e aprende um modo de se organizar através de influências neoliberais hegemônicas da prática social mais ampla, porque ela não poderia se deixar influenciar e aprender da prática social mais ampla também sobre as manifestações contra-hegemônicas, especialmente dos movimentos sociais, por exemplo?

POR UMA CONTRANARRATIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

É preciso compreender e mapear criticamente como estão sendo trabalhadas, no processo formativo inicial dos professores, as

questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade: Estão sendo tematizadas na perspectiva liberal da igualdade universalista a qual esconde a substancialidade das diferenças? Ou estão trabalhando na perspectiva essencialista como categorias suspensas do tempo histórico? Assim:

> As escolas de formação de professores necessitam ser concebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social (GIROUX; MACLAREN, 2007, p. 127).

O tempo histórico atual demanda respostas pedagógicas alternativas ao que foi tradicionalmente feito até agora. Isso provoca a necessidade de colocar interrogações mais profundas a despeito da natureza do trabalho docente e, por consequência, de novos encaminhamentos nos processos iniciais da formação de professores. Ao que tudo indica a temática das diferenças assume um papel crucial neste quesito de ressignificação da docência.

Na realidade educacional brasileira, a proeminência, nas últimas décadas, do epistemologismo na formação docente, cujo objetivo é levar o professor (a) a operar metodologicamente em torno de habilidades e competências, ratifica o diagnóstico de Giroux e Maclaren (2007, p. 130) acerca dos currículos de formação docente:

> Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Se e quando um professor decide engajar-se em formas de política radical, isso invariavelmente se dá anos

> depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação.

Daí que em face da realidade contemporânea os *temas emergentes*, expressos sob a problemática do reconhecimento da diferença, baterão insistentemente na porta da sala de aula dos futuros docentes. Essa é a razão pela qual não se pode esperar para trabalhá-los sistematicamente desde já na formação inicial nos cursos de licenciaturas.

Nessa direção, é muito pertinente a ideia da formação docente como "contra-esfera pública" (GIROUX; MACLAREN, 2007). Esta representa um compromisso com um "imaginário radical" (GIROUX; MACLAREN, 2007) o qual diz respeito a um discurso que oferece novas possibilidades para desenvolver relações sociais democráticas, estabelecendo vínculos cada vez mais fortes entre o político e o pedagógico.

Tal proposição não deixa de ir ao encontro das "contra-narrativas minoritárias" (MIRANDA; 2010) cuja caracterização básica é resistir à totalização. Assim, ao lado do conceito de classe também "precisamos dos conceitos de raça, sexo e gênero no futuro previsível e mesmo em futuro politicamente justo, pois são centrais para a identidade das pessoas e continuarão sendo mesmo que elas não sejam oprimidas" (LA CAZE; 2005, p. 302).

Na contextura do tempo presente a clarificação do conceito de classe necessita estar remetida às implicações dos conceitos de não-classe como: raça, gênero e sexualidade. Com efeito, questionar como ainda continua imiscuída na prática social a problemática da marginalidade, da homofobia, da desigualdade de gênero e do racismo representa uma maneira profícua de levar adiante a luta de classe, dado que os preconceitos de raça, cor e sexo constituem uma

decorrência direta do modo como a mulher, o negro, o homossexual e outros são vistos e situados no horizonte da escala produtiva.

Não obstante, é imprescindível um *autoesclarecimento* do campo da formação docente acerca do modo como os Cursos de Formação Inicial vêm se organizando pedagógica e epistemologicamente em torno da proposição das diferenças expressas na "luta por reconhecimento social" (HONNETH, 2013) como sendo uma pauta inadiável da vida cível-democrática.

Cabe, portanto, saber por quais caminhos vem se constituindo as linhas de trabalho em torno da exigência do *tempo presente* da educação brasileira. Evidentemente, que no Brasil há muitos pesquisadores da área da educação que investigam temáticas do campo das diferenças, no entanto, a questão é traduzir esses achados em termos de efeitos pedagógicos no contexto específico da formação de professores[14].

Essas questões vão ao encontro de uma correspondência entre a docência e o desafio de seu tempo histórico. A esse propósito, a ideia de *unidade epocal*, de Paulo Freire (2002), é altamente esclarecedora: uma *unidade epocal* apresenta os desafios do tempo histórico a partir da configuração de uma contradição básica marcada pelo antagonismo de interesses.

Ela responderia qual seria o *tempo* da formação docente sem incorrer a anacronismos temáticos, epistemológicos e ontológicos. Isso significa saber quais desafios de fato a docência precisa corresponder. Nesse caso, se coloca como premente a descoberta das bandeiras que a formação docente deve assumir contra determinados interesses favoráveis ao *status quo* representativo do *ethos* da injustiça social.

[14] "Se nos propomos ao reconhecimento das diferenças, é preciso que se tenha práticas concretas e afirmativas à diversidade social, cultural, religiosa, étnica, sexual, entre professores, alunos e funcionários" (LIBÂNEO, 2008, p. 94).

O enfrentamento dessa situação pode auxiliar a resolver a "falta de uma teoria social adequada, que possa oferecer a base para se repensar a natureza política do trabalho do professor e o papel dos programas de formação" (GIROUX; MACLAREN, 2007).

Os construtos teóricos responsáveis pela prática educativa dos novos professores deverão questionar, *a priori,* como os licenciandos constroem as noções específicas do social, de gênero, de raça e de sexualidade, já que:

> Para muitos professores que se vêem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva que frequentemente se traduz na distância cultural entre "nós" e "eles" (GIROUX; MACLAREN, 2007, p. 134).

Essa problemática remete a necessidade de aferir o campo das "práticas educativas diretas" (MARQUES, 1999) na formação inicial dos docentes. Ou seja: existem disciplinas específicas regulares que abordam questões relacionadas às *diferenças* ou as temáticas daí decorrentes estão pulverizadas na forma de "atividades complementares de graduação" (ACG) ou no oferecimento eventual (conforme o interesse de determinados docentes) de "disciplinas complementares de graduação" (DCG)?

A forma que porventura essas indagações podem ser respondidas esclarecem o grau de prioridade dos *temas da diferença,* expressos principalmente nas questões relacionadas ao gênero, a sexualidade, a etnia e raça, no currículo da Formação Inicial nas

Licenciaturas, indicando os níveis de possibilidades para a construção de contranarrativas docentes para além de certos diretivismos de cunho neoliberal dos textos oficiais.

Em suma, uma contranarrativa da formação docente consiste na interlocução com a causa de grupos que destoam da pretenciosa imagem, historicamente idealizada pelo discurso oficial, expressa na ilusória ideia elitista de público homogêneo na Educação Básica, bastando, magicamente, "dez competências" para dar conta da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse quadro, é preciso ampliar o campo de estudos da docência. Conforme aduz Marli André (2010) ainda há muito o que conhecer sobre como formar o professor/professora para os desafios da educação no século XXI. Essa questão ganha maior pertinência em virtude da atualidade que assume a problemática do reconhecimento das diferenças na arena educacional dos últimos anos.

Ademais, não se pode negar que os estudantes recém-chegados às Licenciaturas, segundo o que pode ser afirmado a partir de estudos de Candau *et al*. (2013), trazem introjetados em si representações e noções do social, da prática educativa, de gênero, de relação étnico-racial e de sexualidade, carregadas, muitas vezes, de estereotipias.

Então, se não for realizado um trabalho pedagógico-formativo de desconstrução de preconceitos já na graduação, mais difícil será, depois, para os futuros docentes se livrarem de posturas ingênuas, acríticas, fundamentalistas ou reacionárias em relação às *diferenças*.

Não obstante, a pauta das *diferenças* se torna deficitária se as questões implicadas em sua problemática não forem assimiladas criticamente no interior dos Cursos de Licenciatura. Mesmo que tenhamos proposições legais de cunho mais crítico na formação de professores, somente a "letra da lei" como reconfiguração do processo da formação é simplesmente um indicativo formal sem efeitos concretos na docência.

Nesse caso, não há nada que impeça o discurso oficial, em torno do texto legal, de se encaminhar para aquela tendência subjacente a muitos documentos que abordam o tema da diferença, qual seja: a de recair simplesmente na "categoria da igualdade", a qual restringe a riqueza da ideia de *diferença*.

No entendimento de Ramos (2011), quando os documentos oficiais da educação são dinamizados pelo conceito operacional da categoria da *igualdade*, é oferecido uma compreensão tão somente liberal das diferenças, transformando-as em "diversidade", esta, por sua vez, aglutina a diferença à ordem da homogeneidade e da normatividade. Na concepção da autora a *diferença* se opõe à *diversidade* justamente por não admitir um rótulo de igualdade diante dos diferentes.

A vista do exposto, é preciso continuar indagando nesta direção: Como a problemática das diferenças está sendo colocada como "disposição" (NOVOA, 2017) a ser trabalhada no processo de aprendizagem da profissão de ensinar? Como o campo da formação docente está cuidando desses temas no processo formativo do professor?

Quais perspectivas teóricas e metodológicas estão sendo empregadas no processo de aprendizagem da docência na ótica das diferenças compreendidas como uma pauta inadiável da vida cível democrática?

Alcançar as repostas para essas indagações demanda compreender que os avanços dessa área sempre estão submetidos à contraposições reacionárias, posto que após a LDB 9.394/1996 as competências minaram o campo da formação, afastando de vista outras dimensões, como a sensibilidade crítico-estética do "ser docente" em relação as pluralidades de cosmovisões, formas de vida e bandeiras de reivindicação pela justiça social.

E quando houve um afastamento crítico dessas categorias neoliberais das habilidades e competências, com a "Resolução 02/2015", nem sequer fechou o prazo de dois anos para a sua implantação e já na sequência, a área foi acometida novamente por um refluxo ao patamar instrumental do processo formativo com a "Resolução 02/2019".

Inspirando, outra vez, a concepção do "ser docente" no escalonamento de competências para o bem desenvolver as habilidades dos discentes como uma espécie de princípio do desempenho. Essa é a razão pela qual defendemos que uma das alternativas para esse momento político é investir na identificação das *tensões intrínsecas* no texto oficial até descobrir "brechas", com a finalidade de empreender uma contranarrativa docente.

Eis aí uma possibilidade de fugir do anacronismo a que está hoje submetida a formação de professores, retomando assim os reais desafios da democracia na contemporaneidade, expressos na premência do reconhecimento das diferenças em nosso processo civilizatório.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. "Valorização dos Profissionais da Educação: PNE e diretrizes para a formação". *In*: RONCA, A. C. C.; ALVES,

L. R. **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ANDRÉ, M. "Formação de professores: a constituição de um campo de estudos". **Revista Educação**, vol. 33, n. 3, 2010.

APPLE, M. W. "A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de currículo nacional? " *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

APPLE, M. W. "Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais". **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Editora Edipro, 2019.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

BALL, S. "Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, 2009.

BLACKER, D. "Teaching in troubled times: Democratic education and the problem of 'extra people'". **The Teacher Educator**, vol. 32, n. 1, 1996.

BLACKER, D. **What's Left of the World**: Education, Identity and the Post-Work Political Imagination. Winchester: Zero Books, 2020.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. São Paulo: Editora LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução 02/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CANDAU, V. M. *et al*. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CAZE, M. "Se você está dizendo: Filosofia feminista e anti-racismo". *In*: PATAKI, T.; LEVINE, M. (orgs). **Racismo em mente**. São Paulo: Editora Madras, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. "A 'era das Diretrizes': a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17 n. 49, 2012.

CUNHA, M. I. "O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 39, n. 3, 2013.

Dewey, J. “Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? ”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 2, 2001.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. “Competências na formação de professores no Brasil: O que não (há) de novo”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 85, 2003.

DOURADO, F. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 36, n. 131, 2015.

FLEURI, R. M. “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 95, 2006.

FRASER, N. “Igualdade, identidade e justiça social”. **Le Monde Diplomatique**. [01/06/2012]. Disponível em: <www.diplomatique.org.br>. Acesso em: 06/08/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREITAG, B. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FREITAS, H. C. L. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, 2002.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

GALLO, S. "Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil". **Revista Educação e Filosofia**, vol. 31, n. 63, 2017.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: Subsídios. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. "Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural". *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia Do Direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2010.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2013.

KUENZER, A. Z. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão". *In*: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2018.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MARQUES, M. O. **Pedagogia**: A ciência do educador. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1999.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Editora Bointempo, 2012.

MIRANDA, W. M. **Nações literárias**. São Paulo: Editora Ateliê, 2010.

MORAES, M. C. M. "A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 107, 2009.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasilense, 1994.

NÓVOA, A. "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, A. H. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de janeiro: Quartet-FAPERJ, 2011.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SCHERER-WARREN, I. **Movimentos Sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

CAPÍTULO 5

Formação Docente na Perspectiva
da Educação Inclusiva Pelo Viés do Instagram

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELO VIÉS DO INSTAGRAM

Annie Gomes Redig

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Este capítulo apresenta se insere na discussão sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores para atuarem nas escolas de Educação Básica de acordo com os pressupostos da Educação Inclusiva. A proposta da Educação Inclusiva tem como princípio uma escola contemporânea que deve estar apta para lidar com a diversidade humana.

Nesta perspectiva, todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas comuns, que devem se adequar para ensinar no contexto da diversidade.

Sendo assim, nossas escolas precisam receber aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja por questões oriundas de uma deficiência ou outro motivo, tendo como base uma pedagogia centrada no estudante, com suportes adequados para que eles se desenvolvam acadêmica e socialmente, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A política da Educação Inclusiva preconiza que esse alunado deve estudar em uma turma de ensino comum, que tenha uma estrutura adequada para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito.

Este novo paradigma torna necessário que os sistemas educacionais implementem programas que considerem a diversidade do alunado para a construção de conhecimento. No caso dos alunos

com deficiência, implicará na utilização de mecanismos de diferenciação que visem equiparar situações de ensino.

Dessa forma, há um dimensionamento da complexidade para o trabalho docente, pois professores formados para atuar com a homogeneidade do alunado, precisam ressignificar sua prática para que a inclusão escolar aconteça de fato.

Neste contexto, apresentamos um estudo com o objetivo de disseminar e multiplicar os conhecimentos voltados para as demandas de formação docente na atualidade por meio do projeto "Café Inclusivo: uma proposta de formação docente. Esta investigação foi apresentada originalmente por meio de artigo científico pelas autoras (REDIG; MASCARO, 2021) e visa atender a demanda de formação por meio remoto no contexto atual.

A opção pelo caminho metodológico foi a netnografia, que visa ampliar os estudos na área da cibercultura, de forma a analisar o público que optou sobre o acesso aos conhecimentos relativos à temática da Educação Especial e Inclusiva, por meio de uma página da rede social *Instagram* intitulada @cafeinclusivo e o processo de formação docente instituído pelo projeto da referida página.

O texto encontra-se organizado nas seguintes seções:

a) Formação e Instagram, na qual são apresentadas informações relevantes sobre o papel das redes sociais e sua influência na formação docente, tanto inicial quanto continuada na escola contemporânea;

b) Perfil dos seguidores do @cafeinclusivo, no qual caracterizamos os seguidores do perfil utilizado como o canal de formação docente, utilizado de forma síncrona e assíncrona para atividades formativas;

c) Considerações, na qual são apresentados os dados analisados de maneira reflexiva sobre as possibilidades de alcance de um número expressivos de docentes e futuros docentes sobre uma temática relevante no cenário educacional, referente a educação inclusiva.

FORMAÇÃO E INSTAGRAM

No cenário educacional contemporâneo, os profissionais da Educação precisam ter uma formação inicial, continuada e em serviço, a fim de receberem todos os educandos, pois não podem mais, como no passado, "escolher" lecionar ou não para alunos com deficiência. Aliás, não só os professores precisam estar preparados, mas todos os funcionários da escola, mesmo os que já possuem uma qualificação: desde o diretor até o porteiro, pois este *aluno é da escola e não do professor.*

E também ocorre a necessidade de mudanças na formação do docente que atuava diretamente com os alunos com deficiência nas escolas especiais, classes especiais e salas de recursos, pois seu papel agora se redimensiona com a função de dar suporte aos docentes que atuam com este público nas turmas de ensino comum.

A formação dos professores é uma das questões mais complexas para o sucesso da proposta da Educação Inclusiva, visto que, é um dos fatores fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos. Para Senna (2007, p.165) "a perplexidade do professorado diante dos sujeitos da educação inclusiva reflete exatamente sua incapacidade de os enquadrar no perfil conceitual de aluno".

É necessário que na formação dos professores haja uma articulação entre Educação Especial e ensino comum, de forma, que

os especialistas participem da capacitação dos professores das classes comuns, construindo novas possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Essa proposta de parceria entre Educação Especial e ensino comum também é defendida por outros autores como Fernandes (2006), Mendes (2006, 2008), Fontes (2007), Glat; Blanco (2015), Redig (2009, 2010); Capellini e Rodrigues (2014) entre outros.

Apesar de vários estudos informarem a importância da formação docente, o despreparo dos professores para ministrarem aulas seguindo a proposta da Educação Inclusiva, é apontado por diversos autores (ANTUNES, 2007; GLAT, 2004, 2008; GLAT; NOGUEIRA, 2002; MACHADO, 2005; REDIG, 2010; DUTRA; REDIG, 2016; entre outros).

De acordo com Bueno (1999) os professores do ensino regular não possuem preparo para o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, por outro lado, este autor também aponta que os professores da Educação Especial, de modo geral, não têm muito a contribuir com o trabalho pedagógico das classes comuns, uma vez que sua prática tem sido pautada na compensação da deficiência do aluno em situação específica de classes especiais, com sua dinâmica própria.

A formação do professor para a Educação Especial é uma discussão que deve ser feita a partir dos objetivos que se quer atingir. Müller e Glat (1999) acreditam que o professor é o elemento fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, por isso, é importante repensar essa formação, levando em consideração as dificuldades em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Rodrigues (2006) defende que o professor precisa ter uma formação profissional e não apenas uma formação acadêmica.

Não só a Educação Especial e Ensino Comum devem exercer um trabalho colaborativo, mas como a formação em nível de graduação e pós-graduação precisa estar articulada, objetivando um entendimento da política da Educação Inclusiva, aliado à pesquisa e a produção de saberes pedagógicos inclusivos.

É importante o incentivo a formação continuada e em serviço dos professores, a fim de eliminarmos as práticas pedagógicas excludentes existentes. Como lembra Bueno (1999), uma qualificação crescente do professor implica em ações políticas, com financiamento, valorização do trabalho docente em todos os âmbitos, seja no salário, carreira entre outros.

Na temática da discussão sobre tendências investigativas de formação de professores na atualidade, Pimenta (2007), destaca ser imprescindível a articulação entre a pesquisa e as políticas de formação por meio da valorização de práticas pedagógicas que permitam a reflexão sobre o trabalho realizado pelo professor. Nesse sentido, acreditamos que um dos caminhos para a formação contínua dos professores é a

> [...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *práticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2007, p. 29).

Nessa direção, a política de educação inclusiva exige uma sociedade mais dinâmica e interativa com os meios de informação, no qual o uso da internet e de redes sociais modificaram o acesso das notícias, divulgação de eventos, comunicação, entre outros.

Acreditamos que os canais interativos como o das redes sociais apresentam grande potencial para que os docentes possam ser protagonistas do seu processo de formação continuada, isto é, conforme apontado por Pimenta (2007), a autoformação.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo discutir o perfil do projeto Café Inclusivo (@cafeinclusivo) na rede social *online* Instagram[15], perfil dos seus usuários e interatividade da rede. O projeto "Café Inclusivo: uma proposta de formação docente" tem como finalidade promover formação continuada docente de forma dialógica a partir de encontros períodos discutindo temas da atualidade na área de Educação Especial e Inclusiva.

Com o avanço da tecnologia, é quase impossível viver sem um *smartphone* com acesso à internet, e com isso, participar de redes sociais. Na época atual, canais de compartilhamento de diversos conteúdos, inclusive os com o propósito de auxiliar na formação docente e disseminar conhecimento, é fundamental para facilitar a interação e troca de experiências. Para Lins *et al.* (2019, p. 02):

> a divulgação cientifica por meio desse ambiente virtual tem a potencialidade de atrair o leitor para o mundo da ciência, promover um sentimento de integração com o mundo atual e complementar o ensino formal.

Sendo assim, nossa proposta de utilizar um canal de formação como o da rede social do Instagram teve como intenção potencializar uma nova modalidade formadora que promovesse o diálogo e a discussão sem a limitação do espaço e tempo. Outro ponto é o fato de que não temos as respostas para os desafios que a

[15] Instagram é uma rede social *online* para compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários.

Educação Inclusiva apresenta, uma questão que exige o pensar coletivo e diverso. De acordo com Castro (2014, p. 99) "as sociabilidades, ocorrentes através do aplicativo Instagram, sincronizam-se com as interações presentes no contexto off-line".

O Instagram é uma rede social que permite o compartilhamento de fotos com informações e vídeos, podendo inclusive postar vídeo de até uma hora no IGTV[16], onde podemos reproduzir os mais variados conteúdos.

No caso deste estudo, o perfil foi utilizado para compartilhamento de informações sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, cursos, eventos e atividades desenvolvidos pela equipe do Café Inclusivo e por instituições parceiras, permitindo assim, a formação continuada, em serviço e a autoformação.

De acordo com, nos eventos presenciais do projeto Café Inclusivo foi observado uma grande procura por momentos que proporcionassem formação, não somente por profissionais da educação, mas também por familiares (SILVA; RIBEIRO; REDIG, 2019).

Até o mês de março de 2020, já foram promovidos seis eventos do Café Inclusivo com divulgação no perfil @cafeinclusivo, todos voltados para questões relacionadas à Educação Especial, Inclusiva e formação de professores.

Esses eventos tiveram além da divulgação na página, a transmissão ao vivo para as pessoas que não puderam participar. Outro projeto que merece destaque e que foi promovido no referente perfil foi o curso de vivência universitária para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou autismo promovido pela equipe do Café Inclusivo.

[16] É um aplicativo de vídeo do Instagram.

Observamos o poder de divulgação das redes sociais, em particular do Instagram, ao divulgar cursos tanto para professores quanto para sujeitos com deficiência e ter um número significativo de inscritos.

Para as pessoas que moram em outras regiões que impossibilita a participação, em alguns casos, são realizados vídeos ao vivo (*lives*) para o compartilhamento dos acontecimentos em tempo real. Desta forma, é possível disseminar conteúdos com diversas pessoas em diferentes regiões, proporcionando o acesso para os usuários desse meio de comunicação.

Portanto, acreditamos que o Instagram se configura na atualidade como uma ferramenta importante para a formação docente, se tornando assim, mais um recurso e estratégia que pode ser utilizado para este fim, alcançando um número grande de pessoas interessadas na temática em toda região do mundo.

PERFIL DOS SEGUIDORES DO @CAFEINCLUSIVO

O cenário educacional na perspectiva da Educação Inclusiva tem sofrido relevantes transformações, dentre elas, a que se refere ao processo de formação adequada para que o docente possa exercer sua prática em consonância com os pressupostos desta perspectiva.

Dentre as transformações na área educacional também há o surgimento das diversas tecnologias, como por exemplo, as redes sociais, que permitem a interação sem o limite do espaço e tempo de todos.

Na atualidade, muitos professores procuram em perfis de redes sociais informações para se atualizarem, seja de oferta de cursos, eventos, notícias que agreguem na sua prática pedagógica, compartilhamento de atividades e experiência.

Partindo desta premissa, foi criado o perfil @cafeinclusivo no dia 24 de abril de 2019. Este perfil tem como objetivo divulgar as ações desenvolvidas por professores na área da Educação Especial e Inclusiva, instituições parceiras das pesquisadoras envolvidas e discutir questões e pesquisas voltadas para esta temática.

Na primeira quinzena de março de 2020[17], menos de um ano da abertura da conta, o @cafeinclusivo conta com 1039 seguidores. O público que segue este perfil é de prioritariamente mulheres, sendo 84% e 16% de homens.

O que nos converge para os dados coletados nos eventos presenciais do Café Inclusivo de formação docente, onde a maioria dos participantes é formada por mulheres (RIBEIRO; SILVA; REDIG, 2019).

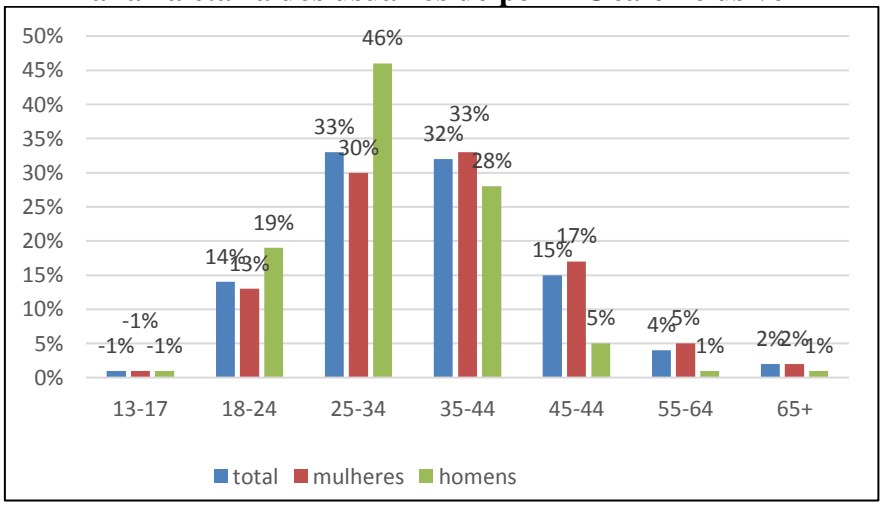
> O perfil dos participantes é bem diversificado, sendo assim, temos professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, graduandos de diversos cursos, alunos do curso normal (formação de professores do Ensino Médio), estagiários, pais, médicos, agentes de apoio, mediadores ou simplesmente ouvintes, que estavam à procura de conhecimento (RIBEIRO; SILVA; REDIG, 2019, p. 03)

De acordo com os dados apresentados pela própria ferramenta do Instagram, a faixa etária dos usuários é visualizada pelo gráfico 1.

[17] Definimos este período, pois como se trata de dados *online* de uma rede social, estes dados são mutáveis podendo aumentar ou diminuir.

De acordo com o gráfico 1, observamos que a grande parte dos seguidores/usuários se concentra na faixa etária entre 25 e 44 anos de idade, tendo um número significativo de homens na faixa etária de 25 a 34 anos de idade.

Gráfico 1 - Gráfico referente à faixa etária dos usuários do perfil @cafeinclusivo



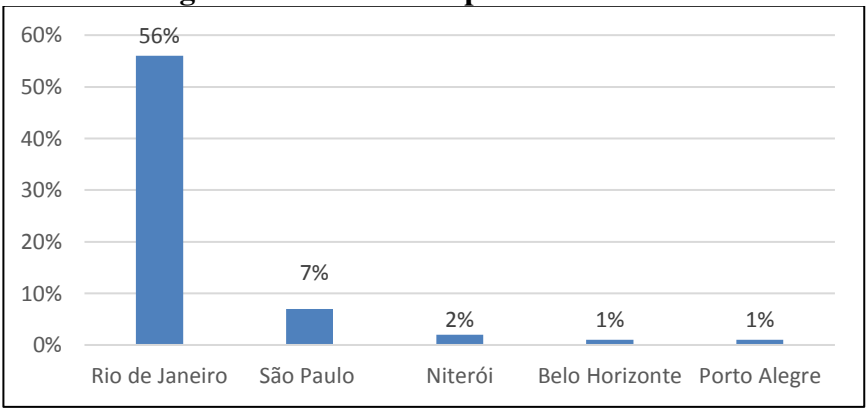
Fonte Fonte**:** Elaboração própria. Base de dados: Instagram.

Outro dado interessante é que 97% dos seguidores residem no Brasil, mas que também há seguidores dos Estados Unidos (2%), Argentina (1%), Portugal e Canadá menos de 1% cada. Apesar de números muito baixo de seguidores em outros países, já mostra que o @cafeinclusivo está se expandindo para fora do Brasil. No país, a maior quantidade ainda se restringe ao estado do Rio de Janeiro, região à qual reside as pesquisadoras criadoras do perfil.

Outra informação relevante que a ferramenta do Instagram nos fornece é que a estimativa do alcance das publicações, este

referente à métrica de alcance de contas das postagens, é de 792 contas alcançadas. Já as impressões relativas ao número de vezes que todas as publicações foram vistas, até meados de março de 2020 é de aproximadamente 1819 vezes.

Gráfico 2 - Gráfico referente à região dos usuários do perfil @cafeinclusivo



Fonte Fonte**:** Elaboração própria. Base de dados: Instragram.

Esses dados são fundamentais para entendermos a importância das redes sociais e que com o uso desta ferramenta podemos expandir a formação docente no que tange ao compartilhamento de informações e experiências.

Com o uso do Instagram é possível alcançar muito mais pessoas que se interessam por um determinado assunto e estão procurando informações. Pois com a demanda da atual sociedade, as pessoas não se contentam mais com a informação estática, há necessidade de interação, troca de postagens em tempo real, vídeos e imagens rápidas que passem a mensagem de forma acessível e fácil.

Os anseios e necessidade de respostas para seus objetos de investigação podem ser direcionados especificamente de acordo com a seleção do conteúdo das postagens após as buscas, por assuntos, que por exemplo ainda não estejam publicados de maneira formal em livros ou artigos científicos.

> O consumo cultural das mídias de massa não permite aos sujeitos interferir/modificar o conteúdo da mensagem, no entanto, a popularização do digital em rede vem abrindo amplas possibilidades para que possamos experimentar uma dinamicidade comunicacional que prevê a interação com outras/os internautas para além da palavra escrita. (JUNIOR; POCAHY; CARVALHO, 2019, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados apresentamos que há uma grande procura não só por profissionais da área da Educação, mas familiares, estudantes, demais profissionais interessados pela área e sujeitos com deficiência e que esta plataforma pode ser uma ferramenta útil para a disseminação de informações, troca de experiências e autoformação.

Nessa perspectiva, nossa intenção com a rede social do Instagram @cafeinclusivo objetiva fomentar que o conhecimento científico relacionado à Educação Especial e Inclusiva se amplie e ganhe popularização por meio da discussão nas redes sociais. Dessa forma, abre-se uma oportunidade de incentivar estudos e novas reflexões sobre a temática que não é algo pronto e acabado.

Nossas escolas estão nas últimas duas décadas se transformando para atender aos pressupostos do paradigma

inclusivo, com barreiras a serem dirimidas a cada dia. Sendo uma variável relevante neste contexto, o processo de formação continuada dos docentes que atuam diretamente com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O desafio é ensinar no contexto da heterogeneidade e para isso não temos soluções prontas em manuais ou curso de formação docente, há que se formar uma rede de apoio.

O público diversificado do @cafeinclusivo, visto que é formado não só por docentes, mas também por familiares, estudantes, profissionais interessados na área e sujeitos com deficiência, revela um problema coletivo, ou seja, um grande número de docente interessados em atuar nas escolas de acordo com os pressupostos da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o Instagram se revela como um canal que possibilita o diálogo sobre as emergentes necessidades de formação inicial e continuada diante da necessidade de melhoria da qualidade do ensino nas escolas nos dias atuais, tendo em vista sua capacidade no repasse de informações que podem ser usufruídas de forma simultânea para um grande número de docentes.

A experiência do @cafeinclusivo demonstrou a relevância do canal para o repasse de informação sobre as temáticas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva e o processo de formação docente nesta perspectiva.

Sendo assim podemos concluir que o canal torna possível compreender os anseios dos seguidores sobre temáticas de formação relacionadas a demanda do trabalho pedagógico no contexto da diversidade, uma demanda da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva** (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

BUENO, J. G. "Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n. 5, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas inclusivas**: fazendo a diferença. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2014.

CASTRO, R. I. **Instagram**: produção de imagens, cultura mobile e seus possíveis reflexos nas práticas educativas (Dissertação de Mestrado em Educação). Pelotas: UFPel, 2014.

DUTRA, F. B.; REDIG, A. G. "Formação docente para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais". **Anais VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2016.

FERNANDES, E. M. "A Escola Regular e a Escola Especial: a Dialética da Inclusão". **Anais do XI Congresso da Federação Nacional das Associações Pestalozzi**. Niterói: Nota Bene, 2006.

FONTES, R. S. **A educação inclusiva no município de Niterói (R.J.)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: diretrizes políticas e ações pedagógicas (Relatório Científico do projeto CNPq 2010-2012). Brasília: CNPq, 2008.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. "Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva". *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. "Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil". **Revista Integração**, vol. 24, 2002.

LINS, G. G. S. *et al*. "Uso do instagram como ferramenta de divulgação científica e ensino de física para o ensino médio". **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: CONEDU, 2019.

MACHADO, K. S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

MENDES, E. G. "Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar". *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2008.

MENDES, E. G. "Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar". *In*:

MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Editora ABPEE, 2006.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. "Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico". **Revista Ensaio**, vol. 57, n. 15, 2007.

PIMENTA, S. G. "Formação de Professores: Identidade e saberes da docência". *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez 2007.

REDIG, A. G. "Da Barbie à Fiona: a construção de uma escola inclusiva". **Anais do V Seminário Internacional - As redes de conhecimento e as tecnologias**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. "Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do Instagram". **Revista Educação**, vol. 10, n. 3, 2021.

RIBEIRO, H. C.; SILVA, P. P.; REDIG, A. G. "Inclusão escolar e os desafios para formação dos profissionais: perfil dos participantes do Café Inclusivo". **Anais do X Seminário Internacional - As redes educativas e as tecnologias**. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

RODRIGUES, D. "Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva". *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze

olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Editora Summus, 2006.

SENNA, L. A. G. "O problema epistemológico da educação inclusiva". *In*: SENNA, L. A. G. (org.). **Letramento**: princípios e processos. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SILVA, G. S.; RIBEIRO, H. C.; REDIG, A. G. R. "Café Inclusivo: formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva". **Anais do X Seminário Internacional - As redes educativas e as tecnologias**. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Paris: UNESCO 1994. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 08/07/2022.

CAPÍTULO 6

Anne e a Formação Docente: Primeiras Aproximações

ANNE E A FORMAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Cristiane Marcela Pepe

Karina da Silva Figueiredo

A temática principal deste artigo envolve reflexões sobre arte e a formação de professores, na qual buscamos outros elementos para pensar sobre a formação, que é nosso objeto de estudo.

Quando analisamos esse tema, temos que olhar também a questão do estudo, por meio do qual ressaltamos as possibilidades pedagógicas que a arte pode nos apresentar e, nesse aspecto, escolhemos a série "Anne with an E", assim como seus livros, que nos ajuda a compreender melhor tudo isso.

Temos como objetivo neste estudo apresentar algumas aproximações iniciais entre a série televisiva "Anne *with an* E", os livros que a inspiraram e as discussões sobre formação docente, por meio do pensamento de Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Dessa forma buscamos estabelecer uma análise sobre como a trajetória da personagem Anne Shirley-Cuthbert poderia se relacionar com a questão do estudo e aprendizagem, dando destaque às relações das vivências da personagem com a questão da educação e, por consequência, a formação docente.

A metodologia adotada foi a de abordagem qualitativa, por nos permitir um olhar mais amplo sobre as contribuições que a série pode nos trazer para pensar outros elementos, incluindo a formação de professores, que segundo Prodanov e Freitas (2013) "O ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados" (p. 128). Também

realizamos um estudo exploratório, a fim de "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele" (p. 127).

Trata-se, ainda, de um estudo do tipo bibliográfico, em que primeiro abordamos as contribuições da história da personagem Anne para pensarmos a formação de professores e, logo após, apresentamos as perspectivas de Paulo Freire e Moacir Gadotti sobre a formação de professores. Ao fim apresentamos nossas considerações finais e referências utilizadas.

Este artigo está organizado em alguns tópicos, para melhor entendimento sobre o tema. O primeiro tópico, intitulado "O caminho até aqui" busca traçar uma breve linha do tempo para descrever a evolução da pesquisa até a produção desse artigo.

O segundo tópico intitulamos como "Pensando a série Anne *with an* E" e buscamos apresentar a série e os livros que a inspiraram, escritos por Lucy Maud Montgomery no início do século XX, demonstrando o potencial pedagógico presente na história e como trabalhamos com ela na disciplina.

Logo após trazemos um tópico intitulado como "Formação de Professores e a Arte: uma relação rica em possibilidades", no qual apresentamos a relação entre a história da personagem e o pensamento de Paulo Freire (2019) e Moacir Gadotti (2012), de acordo com as obras "Pedagogia do Oprimido" e "Educação e Poder: uma introdução à Pedagogia do Conflito", respectivamente.

O quarto tópico é intitulado como "A questão do estudo e da formação de professores", e nele apresentamos algumas reflexões breves sobre a relação entre o estudo (pensando as formas de estudo e aprendizagem) e a formação de professores que apresentamos no tópico anterior. Ao fim, encontram-se nossas considerações finais, ressaltando os desafios e as possibilidades que esse tema pode suscitar.

O CAMINHO ATÉ AQUI

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência com o Programa de monitoria na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ocorrido no primeiro semestre de 2019 com a disciplina Profissão Docente. Durante esse ciclo na monitoria aconteceu o II Seminário Institucional de Monitoria da UFAL (II SIM-UFAL).

Submetemos o trabalho intitulado "Mapa conceitual: uma estratégia metacognitiva", juntamente com a segunda monitora da disciplina. Pesquisamos como o mapa conceitual poderia ser utilizado em sala de aula ou fora dela, a fim de se alcançar uma aprendizagem significativa.

Para a pesquisa apresentada naquele evento, questionamos os estudantes da disciplina sobre quais estratégias de estudo eles faziam uso e o que eles pensavam acerca do mapa conceitual, refletindo sobre os resultados para pensar a questão da aprendizagem. Para isso relacionamos as ideias de David Ausubel, sobre Aprendizagem significativa, e de Flavell, sobre a Metacognição.

Sobre a Aprendizagem Significativa, Antônio Ronca (1994) afirma que "o ponto de partida da teoria de ensino proposta por Ausubel é o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo" (p. 92). Esse conjunto de conhecimentos é a variável mais importante que o professor deve considerar ao ensinar, segundo o autor.

A observação desses conhecimentos prévios dos estudantes possibilita que os conteúdos a serem estudados relacionem-se com aquilo que já pertence aos estudantes.

Esse pensamento assemelha-se ao de Paulo Freire (2019), em relação às "palavras geradoras", como elas surgem do cotidiano dos estudantes e possuem grande potencial pedagógico ao serem trabalhadas em sala de aula.

Já Célia Ribeiro (2003), apresenta o conceito de Metacognição de Flavell, que se resume a ideia de pensar sobre os temas, aprender como se aprende, refletindo sobre os próprios processos de conhecimento.

Pensar a Metacognição no ambiente escolar é partir do princípio que os próprios estudantes precisam conhecer seus processos de assimilação de novos conhecimentos, para que assim o estudo possa ser mais efetivo e a aprendizagem torne- se mais significativa.

A partir dessa pesquisa inicial, o interesse pelas estratégias de estudo dos estudantes do Curso de Pedagogia apenas cresceu. Pensar as estratégias de estudo dos outros estudantes passou a ser pensar também como estudamos e como isso afeta nossa formação e atuação, aumentando o questionamento sobre como o estudo individual dos estudantes afeta suas formações como futuros professores.

Esse foi o pontapé inicial para idealizarmos o tema que está sendo desenvolvido na pesquisa para um Trabalho de Conclusão de Curso, do qual apresentamos uma parte neste trabalho, cujo objetivo será analisar as contribuições da série "Anne with an E" e dos livros de Lucy Maud Montgomery para pensarmos a formação de professores no Curso de Pedagogia.

No processo de planejamento de uma atividade para ser aplicada com as turmas de Profissão Docente dos semestres posteriores ao início das pesquisas, observamos que havia outros elementos que poderiam ser considerados para pensar a formação de professores, no caso, o elemento escolhido foi a série "Anne *with an* E" da plataforma de streaming Netflix, lançada no ano de 2017, por ela trazer uma série de elementos em relação a educação e a formação docente, uma vez que a protagonista principal torna-se

professora, além de apresentar a beleza da arte para ampliar nossa reflexão.

PENSANDO A SÉRIE "ANNE *WITH AN* E"

Ao pensarmos na personagem Anne apenas como uma personagem de uma das histórias produzidas para entretenimento, podemos ignorar ideias complexas que a fazem parte do que ela representa. Apesar de seu público-alvo ser infanto-juvenil, a série não se restringiu apenas a esse público, como afirmamos, os conteúdos puderam ser trabalhadas com os estudantes da educação superior.

No terceiro episódio da primeira temporada da série, Anne vai para seu primeiro dia na escola e enfrenta desafios relacionados com sua personalidade, seus conhecimentos e experiências vividas, sua aparência e classe social (pois apesar de ter sido adotada por irmãos com boas condições financeiras, ainda não se reconhecia como integrante daquele contexto social).

As possibilidades de debates a serem levantados em um só episódio são diversas e reforçam as perspectivas apresentadas por Moacir Gadotti (2012) e Paulo Freire (2019) sobre a questão política ser intrínseca à educação.

A série, que se desenvolve em três temporadas, conta a história da órfã Anne, uma adolescente ruiva repleta de imaginação e inteligência. Os temas trabalhados na série variam entre questões de classe social, gênero e sexualidade, também permeadas de discussões sobre autoestima e desenvolvimento pessoal. Essas considerações nos inspiraram para que fizéssemos uso da série como estratégia para trabalhar esses temas na disciplina.

Por meio do episódio apresentado foram propostas reflexões acerca de temas que permeiam o cotidiano escolar. Ao início do episódio três vemos uma Anne cheia de expectativas positivas e ansiosas relacionadas ao seu primeiro dia na escola, contudo, ao fim do episódio, a personagem não sente mais desejo algum em continuar frequentando as aulas. Quais situações fizeram com que Anne desistisse de ir à escola?

O que aconteceu para que sua esperança fosse convertida em traumas e aflições? Como esse resultado poderia ter sido evitado? Essas são algumas das reflexões que mais interessam para pensamos a formação de professores.

O acúmulo de acontecimentos que afastaram a realidade das expectativas de Anne inicia-se com sua chegada à escola, quando ela é apresentada às demais colegas de turma que não são receptivas, passando pela descoberta de que não está no mesmo nível de conhecimentos disciplinares que seus colegas, e o primeiro dia finaliza com Anne sendo rejeitada pelas outras meninas ao ser considerada "imunda" por ter sido exposta a situações de violência e de cunho sexual.

O segundo dia da personagem não melhora após ela ser importunada por um colega de classe e ao reagir ser punida e humilhada pelo professor e seus colegas de classe. Todas essas situações enfrentadas por Anne, apesar de permeadas pelo drama televisivo, se fazem presentes de diferentes formas nas salas de aula atualmente. Quantos alunos não são rejeitados pelo grupo por pensarem ou se expressarem de forma diferente?

Quantos de nós não nos sentíamos humilhados em algum momento da nossa trajetória escolar? Essas situações não podem ser desconsideradas ao pensarmos a escola, a sala de aula e a formação do professor. Como abordaremos posteriormente, Paulo Freire e Gadotti apresentam uma educação permeada pela questão política,

em que o ato pedagógico não pode ser considerado neutro e alheio à sua realidade.

"Anne with an E" naturalmente relaciona-se com a questão educativa. Marcelo Gomes da Silva e Rafael Henrique da Silva Guimarães publicam em 2019 um artigo na revista "Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades", com o título "Anne with an e: história da educação em série". Os autores da Universidade Estadual de Santa Cruz, da Bahia (UESC/BA), abordam questões sobre a série e suas implicações para a educação, afirmando que:

> Em suas três temporadas contendo vinte e sete episódios, a série é permeada de debates e temáticas que podem ser considerados pertinentes para uso em sala de aula, ao mesmo tempo em que consideramos ser educativa, nesse aspecto, por desencadear reflexões a partir de uma estratégia cognitiva muito peculiar em narrativas cinematográfico-televisivas, ou seja, a capacidade de emocionar o público. Anne faz isso, ela transborda sentimento na produção da narrativa (SILVA; GUIMARÃES, 2019, p. 114).

Apesar das discussões relevantes e das temáticas trabalhadas na série, os principais elementos para refletirmos a formação de professores encontram-se nas histórias escritas de Anne, nas quais é descrita sua jornada para tornar-se a professora que ela considera ideal, por um caminho repleto de aventuras e desafios, alguns criados pela sua própria personalidade.

Lucy Maud Montgomery escreveu o romance com o título traduzido para Anne de Green Gables, em 1908, contando a história de uma personagem de 11 anos, Anne Shirley, órfã que foi adota por dois irmãos, Marilla e Matthew Cuthbert, para viver na fazenda de

Green Gables. Com sua personalidade única, a criança conquista a todos aos poucos, passando por diversas aventuras e desafios de adaptação.

A forma de ser da menina vem encantando gerações e diversas adaptações foram feitas para a TV e para o cinema, tornando-se um clássico canadense. Na Ilha do Príncipe Eduardo, uma pequena província do Canadá, a fazenda de Green Gables, onde a Lucy Montgomery e Anne cresceram, ainda permanece como patrimônio cultural e é aberta para visitações.

No final do primeiro livro da saga, Anne já tem 16 anos e conquista uma licença de professora para lecionar na escola em que se formou, após estudar por um ano na *Queen's Academy*, uma escola de professores. Sua primeira experiência como professora é na mesma escola em que a personagem estudou e enfrentou grandes desafios.

Com a ansiedade e insegurança que tomam conta da personagem, Anne conversa com seus amigos sobre como atuaria com sua turma no primeiro dia e alguns momentos após, Marilla resume as ideias de Anne na seguinte fala:

> Dificilmente você irá fracassar completamente em apenas um dia. E haverá muitos outros – disse Marilla. – O problema com você, Anne, é pensar que irá ensinar tudo a eles e que reformará todos os defeitos que possuem de imediato. E, se você não conseguir, pensará que fracassou (MONTGOMERY, 2020, p. 37)

Muitas das inseguranças apresentadas pela personagem são semelhantes às que os estudantes recém-egressos dos cursos de pedagogia apresentam na atualidade. Embora a discussão que Anne

tivera com seus amigos foi sobre bater ou não em seus alunos, ideias inconcebíveis a nossa concepção de educação no século XXI, o sentimento ainda é semelhante quando se pensa em como abordar os alunos, como coordenar a sala de aula e como e quais serão as atividades propostas.

No terceiro livro da história de Anne, intitulado "Anne da ilha", a personagem vai para *Redmond College* a fim de obter seu diploma universitário. Durante os anos que passa vivendo distante de Green Gables para estudar, Anne convive com diversas pessoas e passa por variadas experiências.

Uma das pessoas com quem Anne vive, além de suas amigas que estudam com ela, é a Tia Jamesina. Em um de seus diálogos comuns em que as estudantes brincam e compartilham seus conhecimentos sem casa, Tia Jamesina as questiona sobre algo que a maioria dos estudantes já deve ter sido questionada: se aprendem algo de útil na universidade. Após um breve debate, Tia Jamesina conclui:

> Julgando pelo que vocês todas falaram – afirmou tia Jamesina -, a soma e a substância é que vocês podem aprender em quatro anos de faculdade se tiverem presença de espírito o bastante, o que levaria mais ou menos vinte anos para a vida ensinar. Bem, isso justifica o ensino superior para mim. É uma questão sobre a qual eu tinha dúvidas antes (MONTGOMERY, 2020, p. 236)

O pensamento inicial preconceituoso que Tia Jamesina expressa com relação a universidade é muito semelhante ao que parte do senso comum na atualidade reproduz, sobre ser um conhecimento inútil, sem proveito algum. Quando não conseguimos relacionar os temas e discussões com as experiências anteriores, a aprendizagem

perde a perspectiva significativa que Antônio Ronca (1994) apresenta. Outra questão ainda importante para ser refletida é sobre como os conhecimentos produzidos no âmbito universitário chegam à sociedade, a ponto de serem considerados inúteis e infrutíferos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ARTE: UMA RELAÇÃO RICA EM POSSIBILIDADES

Embora o processo de formação de professores na Universidade Federal de Alagoas na atualidade seja bastante diferente de um curso de formação de professore no Canadá no início do século XX, há diversos acontecimentos que podem ser observados por uma lente semelhante, mesmo que abordados de maneira diversa.

Pensando diretamente a questão da formação docente, Gadotti (2012) apresenta uma perspectiva/proposta de Pedagogia que chama de "Pedagogia do conflito". Ele a define como uma pedagogia consciente em uma sociedade em conflito, mais precisamente pensando no conflito de classes. Essa pedagogia parte do princípio que há uma pedagogia dominante, a "pedagogia do colonizador", que vem sendo considerada como neutra e ideal, apenas refletindo os pensamentos e ideais da classe dominante, em um processo de mera reprodução ou "colonização de mentes".

A "Pedagogia do conflito" entra em contradição com essa visão, buscando trazer consciência ao conflito existente e explicitando a necessidade de transformação por meio do questionamento. Segundo o autor, esse seria a função do pedagogo, acrescentar consciência à contradição existente e assim desvelar a

realidade (GADOTTI, 2012, p. 76).

Há alguns elementos que fundamentam a Pedagogia do Conflito e que merecem destaque para nossa abordagem. O primeiro deles é a relação intrínseca entre o ato pedagógico e o ato político. Segundo o autor "Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, *ninguém educa ninguém sem uma proposta política*" (GADOTTI, 2012, p. 102, destaque nosso).

O autor afirma que colocar a questão política "significa não ignorar os *prolongamentos políticos do at opedagógico*" (GADOTTI, 2012, p. 103), compreendendo que a influências por trás do desenvolvimento do aluno são além das de ordem intelectual e motivacionais, mas também sociais.

Paulo Freire (2019), que Gadotti tem como base de seus estudos, apresenta em Pedagogia do Oprimido uma visão de "educação libertadora", que se baseia na dialogicidade, isto é, no diálogo enquanto método que faz o ser humano significar sua existência e a do outro, na medida em que só é possível haver diálogo no reconhecimento da importância/relevância da existência do outro, sem hierarquia.

Esse diálogo, que tem como base o respeito, a compreensão da própria ignorânciaedas próprias limitações, que permite que o processo de ensino não seja uma via de mão única, possibilita ao estudante a construção de sua autonomia sobre a própria aprendizagem.

Freire (2019), ainda traz a ação pautada no diálogo e seu caráter criador e colaborativo, afirmando que "não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma 'morte em vida'. E a 'morte em vida' é exatamente a vida proibida de ser vida" (2019, p. 233).

Destacando a realidade das pessoas que vivem sem ter consciência de sua existência, apenas sobrevivendo aos desafios impostos à sua existência. Essa compreensão faz ser mais necessária a reflexão de Gadotti (2012), sobre acrescentar consciência à contradição existente.

Outro ponto fundamental em Freire e Gadotti é a educação enquanto ato político, que nega o discurso da neutralidade e coloca o educador e o educando enquanto sujeitos do processo educativo, da criação e da intervenção conscientes. Freire (2019), afirma que:

> [...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. (...) A educação como pratica da liberdade, ao contrário daquela que é pratica de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2019, p. 98).

Essa ideia de Freire é relacionada à ideia de que não se pode desvincular a questão da educação com a realidade. O ser humano não pode ser considerado apenas como um ser perfeito e idêntico em todas as realidades. Somos influenciados pelo mundo ao nosso redor, e quanto maior a consciência dessa situação, maior liberdade se conquista. Pensar a educação como prática de liberdade é pensar uma educação que conscientize, que considere a realidade e os contextos sociais em sua prática educativa.

> É preciso que tornemos os nossos cursos de pedagogia em verdadeiros *laboratórios* atuais de análise da sociedade em que vivemos. Não

> começaremos a entender de educação lendo leis e reformas, pois é provável que ao acabarmos de ler uma já tenham saído outras! Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações. "É preciso muito trabalho, esforço mesmo, um esforço coletivo, organizado, coeso e consciente" (GADOTTI, 2012, p. 104).

O autor apresenta a ideia de um curso de formação de professores que não apenas apresente os conhecimentos teóricos e documentais sobre a educação, mas um curso que também forme um educador consciente de seu papel na sociedade, assim como capaz de conscientizar, de reconhecer as implicações políticas do ato pedagógico.

A QUESTÃO DO ESTUDO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando os conceitos destacados no tópico anterior, devemos pensar a formação de professores não apenas como um processo de formação por terceiros, mas como um processo de auto-formação.

Quando Paulo Freire (2019) apresenta sua concepção de educação libertadora, ela é precedida de uma análise profunda sobre as situações que fazem essa concepção necessária. Segundo o autor, são diversas razões que mantêm o arranjo social de opressores-oprimidos, entre elas, a própria educação.

Como estratégia para enfrentamento desse paradigma, o autor propõe que a relação entre educador e educando deve ser dialógica,

no sentido de mútuo respeito e participação, construindo um ambiente coletivo de construção de conhecimentos.

Dessa forma, pensar a questão do estudo é mais que apenas pensar como as pessoas anotam ou produzem. Embora as estratégias de estudo sejam importantes para a aprendizagem, é preciso que o estudante conheça a si mesmo antes, descobrindo quais estratégias realmente funcionam para que compreenda o que estuda.

Célia Ribeiro (2003), apresenta o conceito de Metacognição de Flavell, que se resume à ideia de pensar sobre os próprios pensamentos, refletindo sobre os próprios processos de conhecimento. A autora aborda que o conceito de Metacognição é ainda muito variado, mas em termos gerais podemos pensar como o conhecimento sobre como aprendemos.

> A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Embora o processo metacognitivo esteja presente no ambiente escolar, ainda é muito pouco trabalhado de forma metodológica. Célia Ribeiro (2003, p. 114), afirma que os professores "[...] agem como promotores da auto-regulação ao possibilitarem a emergência de planos pessoais", influenciando os estudantes nos seus processos de preparação e planejamento de atividades.

> Em síntese, a consideração da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas

> vantagens, de entre as quais a de se salientar: 1) a auto-apreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento, [...] 2) a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escola, [...] 3) a metacognição, apesar de estar dependendo do desenvolvimento cognitivo, como já foi referido, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização (RIBEIRO, 2003, p. 114-115).

As estratégias metacognitivas atuam como avaliadoras do processo de aprendizado e uso da cognição. Com elas, os estudantes podem monitorar o próprio processo cognitivo, observando os métodos que melhor funcionam e seus maiores desafios pessoais.

Quando pensamos nos nossos processos de aprendizagem, podemos selecionar as metodologias de estudo que melhor funcionam e as estratégias que facilitam o foco.

Esses conhecimentos são necessários para a construção da autonomia do estudante, para que conheça seus próprios processos e possua controle sobre seu desenvolvimento e aprendizagem. Em "Pedagogia da Autonomia", Paulo Freire (1996, p. 37), afirma que:

> Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros [...] Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha

> autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos.

A consciência do que desconhece é também necessária, para conhecer os limites e saber sobre o que investir. Contudo, como afirma o autor, para conhecer a si mesmo é preciso construir autonomia em relação ao outro, autonomia que se constrói num processo.

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 41).

Essa construção da autonomia parte também de um processo de motivação pessoal. No terceiro episódio da série "Anne *with an* E", quando Anne vai para a escola pela primeira vez, descobre que a turma em que se encontra está em um nível avançado nas lições de matemática.

Para poder acompanhar os colegas, a personagem, ao regressar para sua casa, busca compreender os cálculos estudados por conta própria, sem o apoio necessário. Nos livros, a personagem perde a confiança em suas capacidades de estudo sempre que se refere à aritmética, pensando nas dificuldades que possui.

Contudo, por possuir uma paixão pela leitura e escrita e ter o domínio e incentivo necessários, a personagem desenvolve-se positivamente e constrói grande autonomia para os estudos de gramática. Tanto nos livros quanto na série, Anne demonstra sabedoria nas lições de gramática, incentivando até suas amigas mais próximas em suas paixões pela escrita e leitura.

Considerando essas vivências da personagem, vale ressaltar o que Freire (2019), aponta no final da última citação, sobre estimular "experiências respeitosas de liberdade". Para o processo de aprendizagem, é preciso que seja respeitado o tempo de aprendizagem do estudante, seu desenvolvimento e suas capacidades, a fim de que o processo não se torne danoso para o próprio estudante.

Refletindo um pouco mais sobre o pensamento de Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" o autor apresenta o conceito de "Temas Geradores", como aqueles temas e questões que surgem do contexto dos estudantes, e devem ser ponto de partida para o professor atuar dialogicamente em sala de aula. Ao citar o termo "universo temático", Freire acrescenta uma nota de rodapé dizendo que "Com a mesma conotação, usamos a expressão temática significativa" (FREIRE, 2019, p. 121).

Aprendizagem significativa é um termo que David Ausubel utiliza para definir a prática de fazer uso dos conhecimentos anteriores dos alunos com o objetivo de tornar o aprendizado mais significativo. Ronca (1994, p. 92) afirma que:

> [...] para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição.

Pensar a aprendizagem significativa é pensar tanto uma prática de docência quanto de estudo. Enquanto professores, devemos partir de saberes anteriores dos estudantes, dos temas geradores e utilizar exemplos que façam parte do cotidiano dos estudantes, a fim de tornar o aprendizado mais significativo, e enquanto estudantes devemos sempre buscar compreender os conteúdos, significá-los, mas para isso é necessário compreender também quais meios funcionam conosco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nosso estudo apenas como um primeiro passo das possibilidades de aprofundamento dessa pesquisa, podemos afirmar que, embora as abordagens dos autores mencionados e de Anne, seja na série ou nos livros, seguirem por caminhos distintos, permeiam um ponto comum, na nossa visão: a formação humana, a necessidade de os professores entenderem a função social da profissão e como se dá sua atuação nos vários territórios e tempos educativos.

As reflexões apresentadas neste artigo foram desenvolvidas por meio de um longo percurso e de forma processual. As primeiras ideias partiram de uma proposta de pensar como os estudantes das turmas de monitoria estudavam, e com as experiências com as diferentes turmas passamos a refletir sobre os impactos dessas reflexões para a formação de professores, pensando não apenas as estratégias de estudo, mas também as relações construídas entre os diferentes conteúdos, e as diferentes formas de estudá-los e aprofundá-los.

Apesar da história da personagem ser de uma época e localização extremamente distintas da realidade brasileira atual, e

ainda mais alagoana; as contribuições que podemos obter por meio das experiências da personagem são inúmeras, seja pensando na questão de como o contexto dos estudantes deve ser considerado no processo educativo, seja refletindo sobre o processo de formação do educador.

Fazendo uso das experiências de uma personagem que se desenvolve cheia de ideais e expectativas, mas também de dores e traumas de uma infância pobre em vários sentidos, não apenas material, a ideia é pensar as contribuições da história da Anne para refletir sobre o papel do estudo para o processo de formação de professores, com toda a beleza e a leveza que só a arte pode nos proporcionar, é algo fundamental em tempos tão obscuros e sombrios, como os atuais.

Pensar a formação docente por meio de uma narrativa artística torna-se ainda mais relevante quando consideramos que a arte é de extrema importância para a existência e formação humana. Contudo, nas escolas públicas, de educação básica e nos cursos de formação de professores, a arte aparece na maioria das vezes de forma complementar, não fundamental, embora acompanhe o ser humano por toda sua existência.

Na perspectiva de Freire (2019) e Gadotti (2012), pensar o curso de formação de professores não consistiria apenas em pensar um curso de análise das leis e obras prontas, mas pensar numa formação capaz de formar um educador consciente e conscientizador, que seja capaz de reconhecer o ato político presente no ato pedagógico, assim como possa ser capaz de trabalhar coletivamente em busca de uma sociedade unida e consciente.

A análise realizada neste artigo é, de certa maneira, introdutória ao tema de arte, estudo e educação. Há muito mais ainda que pode ser explorado, e que se relacionam com a temática aqui trabalhada. Pensar a arte e a literatura, e sua importância para o

processo de formação dos professores, é uma tarefa complexa e ampla, com muitas questões específicas a serem exploradas. Contudo, há algo que não podemos negar: apesar das histórias literárias não serem relatos da realidade, há nelas uma grande verossimilhança, possuindo assim um grande potencial de exploração para a educação e para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BECKETT, M. W. **Anne With an E** (série). Direção: Niki Caro. Ottawa: Northwood Entertainment Production/CBC, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MONTGOMERY, L. M. **Anne da Ilha**. São Paulo: Editora Coerência, 2020.

MONTGOMERY, L. M. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Editora Coerência, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora da FEEVALE, 2013.

RIBEIRO, C. "Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem". **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.16, 2003.

RONCA, A. C. C. “Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel”. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 2, n. 3, 1994.

SANTOS, N. N.; FIGUEIREDO, K. S.; PEPE, C. M. “Mapa Conceitual: Uma estratégia Metacognitiva”. **Anais do II Seminários Institucional de Monitoria**. Maceió: UFAL, 2019.

SILVA, M. G.; GUIMARÃES, R. H. S. “Anne Withan E: história da educação em série”. **Revista Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades**, vol. 1, n. 3, 2019.

CAPÍTULO 7

Formação de Professores
Indígenas e Possibilidades Decoloniais

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E POSSIBILIDADES DECOLONIAIS

Ailton Salgado Rosendo

Heitor Medeiros de Queiroz

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que tem como objetivo geral analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, em Mato Grosso do Sul, bem como dos professores indígenas que atuam na aldeia, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), examinando as contribuições desse curso para os Guarani e Kaiowá e em específico para a comunidade indígena da Aldeia Amambai.

Nessa perspectiva, desdobrou-se o objetivo geral em diferentes ações de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos, quais sejam:

1) Apresentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas.
2) Contextualizar a educação escolar com os povos indígenas em nível nacional e no Mato Grosso do Sul.
3) Identificar as escolas indígenas da Aldeia Amambai.
4) Analisar a percepção das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

5) Identificar, junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá que atuam nas escolas indígenas da aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, sua percepção sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

O campo teórico utilizado para a produção e análise dos dados está estruturado a partir dos estudos culturais (WILLIAMS; 1992; HALL, 1997; 2011) e da concepção das pesquisas pós-críticas em educação.

Segundo Meyer e Paraíso (2014), "metodologia" é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre que o sentido moderno atribuído ao termo "método" e à teoria curricular pós-colonialista (FREIRE, 2012; McLAREN, 1993; 1997; 2000).

O campo empírico, por sua vez, é a Aldeia Amambai, localizada no município de Amambai, estado de Mato Grosso do Sul, onde se concentra a maior quantidade de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Em relação à organização dos capítulos desta pesquisa de cunho qualitativo, será nos últimos capítulos que os campo metodológico e empírico entrarão em maior interlocução.

Para entender o processo de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul buscou-se compreender a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, onde, a partir da década de 1980, registra-se a presença de projetos alternativos de educação escolar indígena que posteriormente derivaram em cursos de formação de professores indígenas (FERREIRA, 2001).

No referido estado esses projetos foram movimentados por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar

políticas públicas na área, iniciando-se a formação de professores indígenas.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou, no ano de 1999, "o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), visando à habilitação de docentes para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades" (FERREIRA, 2006, p. 78).

Já no ano 2001 essa formação passou a ser oferecida também em nível superior, "quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) implantou o Curso Normal Superior Indígena para atender, em um primeiro momento, as etnias Terena e Kadiwéu; em 2003 passou a atender também os Guarani e os Kaiowá" (FERREIRA, 2006, p. 89).

Essas conquistas devem-se principalmente à perseverança do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que por anos encabeçou no estado a luta pela formação específica para docentes indígenas, entendendo que era necessário um projeto diferenciado e específico, que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a confecção de materiais didático-pedagógicos bilíngues para utilização nas escolas das aldeias, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL SOB UMA PESPECTIVA DECOLONIAL

Diante da vontade permeada pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá na busca da implementação

da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul que atendesse aos interesses dos povos indígenas, esse processo avançou, mas com dificuldades. Encontrou sérios obstáculos até a consolidação do primeiro Projeto Político-Pedagógico para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em nível médio no estado.

Quando Ferreira (2006), relata tais dificuldades, refere-se às prefeituras que de início não concordavam com um projeto específico para a formação de professores indígenas, alegando que na época estava sendo implantado no estado o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que se destinava a formar docentes leigos em serviço – por decorrência, os indígenas também estariam contemplados.

Mesmo diante das barreiras encontradas, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá chegou até a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, onde apresentou suas angústias, anseios e necessidades.

Diante das solicitações, a referida instituição governamental buscou parcerias para a implantação do Projeto Ara Verá – "Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá". Foram sensibilizadas dezesseis Secretarias Municipais de Educação[18] que tinham em suas jurisdições escolas indígenas Guarani e Kaiowá. "Algumas apoiavam a iniciativa, outras se mantinham indecisas, e houve aquelas que só admitiam investir no Proformação" (FERREIRA, 2006, p. 92).

Apesar dos percalços, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou, no ano de 1999, o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), visando à habilitação de

[18] O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, somando 79 Secretarias Municipais de Educação.

professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades. De acordo com Ferreira (2006, p. 84), "esse curso surgiu com o apoio de instituições parceiras: UCDB, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Diocese de Dourados, Missão Caiuá e Fundação Nacional do Índio (FUNAI)".

A importância da formação de professores indígenas para o trabalho nas escolas dessas comunidades passa pelo pressuposto de que a escola pode constituir-se em espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico na qual está inserida, a partir de formas "hibridizadas" ou "diaspóricas", como aponta Hall (2005, p. 76):

"Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas".

Para Maher:

> Cabe ao professor indígena a responsabilidade de servir muitas vezes como elo entre as sociedades não indígena e indígena. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente (MAHER, 2006, p. 26).

A pesquisa em andamento sobre a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul tem foco na discussão sobre a formação de docentes indígenas e no diálogo entre saberes, com ênfase nos saberes ancestrais dos povos originários que habitavam e ainda habitam secularmente essa região.

Conforme Walsh:

> Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden em que todos hemos sido, de una u otra partícipes (WALSH, 2009a, p. 15).

Os programas de formação de professores indígenas possuem propostas pedagógicas e curriculares próprias, constituídas em relações tensas. Segundo Monte, essas tensões são geradas por se tratar da educação sob a perspectiva intercultural:

> [...] experimentada em contextos indígenas, há séculos confrontadas por dominação e assimetria com os Estados e sociedades nacionais, a ênfase afetiva no que chamam de "próprio" e de "cultura tradicional" dá ao discurso dos professores um forte viés ideológico e, aos procedimentos didáticos, uma indispensável metodologia indutiva: a base e a vértebra dos processos aquisitivos estão assentadas na cultura e na língua própria, de onde devem advir, por nexos históricos e conexões discursivas permanentes, os novos conhecimentos comuns a outras sociedades, apropriados também pela intercomunicação na escola (MONTE, 2000, p. 21).

De acordo com Maher (2006), o trabalho com a formação de professores indígenas tem sido desenvolvido no Brasil por

organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais citamos as Secretarias de Educação estaduais ou municipais e/ou as universidades.

Em todos os casos observam-se importantes desafios, como: refletir sobre os aspectos que diferenciam essa proposta de formação de outras para professores não indígenas, atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas.

> A garantia desses direitos trouxe em seu bojo o direito a uma escola diferenciada, pensada a partir dessas especificidades, e que teria como função social a referência às relações entre cultura, currículo e identidade, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais (NASCIMENTO, 2007).

Levando em consideração a questão dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a reflexão sobre a identidade das comunidades indígenas e as mudanças que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, este artigo foi elaborado com base em diferentes campos do saber – tais como a história, a sociologia, a antropologia e a educação.

Em uma perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização, investigando os motivos da resistência de algumas instituições quanto ao apoio à formação de professores indígenas por meio de um curso destinado especificamente aos professores indígenas (leigos) da etnia Guarani e Kaiowá. Propõe-se, nessa opção,

assinalar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência.

O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio dos trabalhos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, composto por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter Mignolo (2007).

A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político-cultural e econômica que visa garantir o respeito e a autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial, aventam-se "lugares de exterioridade e construções alternativas" (WALSH, 2009b). Mignolo (2008), complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, e o conceito de "descolonização" no uso que se deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de "pós-colonialidade".

O pensamento decolonial, segundo Mignolo (2008), é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto do que deu Kant à palavra, e, nessa tradição, retomou Horkheimer por meio do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações, a própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-Segunda Guerra Mundial presente na

independência das colônias africanas e asiáticas, no panafricanismo ou nos movimentos de libertação política e social na América Latina.

A colonialidade se configurou como o "lado obscuro e necessário da Modernidade" (BALLESTRIN, 2013), ou seja, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade.

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

O pensamento decolonial se desprende da lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e pela abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007).

Trata-se também de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade:

> A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de

> saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 8).

O movimento faz uma intensa crítica à modernidade e à racionalidade, que foram imaginadas, até então, como experiências e produtos exclusivamente europeus. Não se trata de romper, mas de reivindicar que a modernidade também é, e pode ser, fruto de todas as culturas, não apenas da europeia ou ocidental.

Além disso, reivindica que as ideias de novidade, avanços racionais-científicos, laicos e seculares também podem ser apropriados por outros movimentos, outros sujeitos, outros espaços. A ressignificação da modernidade é uma questão central para a libertação humana como interesse histórico da sociedade.

Assim, o que o movimento decolonial busca é outra modernidade, chamada por Dussel (1995), de transmodernidade. Segundo essa proposta, a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, e tem lugar não só na Europa, mas em todo o mundo que se configura a partir da América.

Reconhece-se que a transmodernidade representa a mudança do mundo como tal, e que o elemento básico da nova subjetividade se constitui em uma nova percepção do tempo e do espaço que permita a percepção da mudança histórica, isto é, a história como algo que pode ser produzido pelas ações das pessoas.

A pós-modernidade, segundo Dussel (1995), busca superar a modernidade por não enxergar nela qualidades positivas, mas não quebra seu paradigma, qual seja, o da centralidade da Europa e de seu grande herdeiro, os Estados Unidos.

A transmodernidade, por outro lado, denuncia o discurso de totalidade e o encobrimento do outro (DUSSEL, 1995). O outro que

foi explorado e coisificado e que serviu à razão instrumental cínico-gerencial do capitalismo (enquanto sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da etnia branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia) – que mantêm as relações de poder desiguais nos dias atuais.

Igualmente, há a ideia do pensamento fronteiriço (Mignolo 2003), que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de ignorar todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de consolidar um campo do saber que vai além de Marx. A pretensão é que as ideias do marxismo sejam o mínimo para a reconstrução do saber científico e que ao lado dela outras se juntem.

Relacionando as questões abordadas com a formação de professores indígenas no primeiro Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio no Estado de Mato Grosso do Sul, cabe refletir sobre as seguintes questões: Os conteúdos das disciplinas valorizaram a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, eu, enquanto professor, recorro à diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar?

Quando seguimos a ideia de neutralidade científica no ensino, estamos nos comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? Em nossas falas costumamos direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que abrimos em nossas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade?

Buscamos conhecer outras perspectivas filosóficas, que possibilitem uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atuais? As questões não serão

respondidas neste artigo, porém estarão presentes em nossa tese, cuja produção se encontra em andamento.

Para Meliá (1979, p. 17), "tentar identificar os aspectos relevantes da educação escolar indígena não é tarefa fácil, dada a inter-relação entre a educação e todos os demais aspectos da cultura". Tassinari (2001), entende a escola em áreas indígenas como um espaço de "fronteira".

Nela se dão processos de tradução e mediação de conhecimentos, e diferentes conhecimentos se encontram e são ressignificados.

A noção de fronteira, apresentada por essa autora, baseia-se em espaços não muito delimitados, pois promovem intercâmbios entre populações, que se realizam sempre em movimento. "Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade" (TASSINARI, 2001, p. 68).

Nessa fronteira, entre educação indígena e educação escolar indígena, insere-se a discussão sobre o papel do ensino na formação de professores e nas escolas dessas comunidades.

Já Mignolo (2013), apresenta duas ideias que auxiliam quando se tenta entender o que seria uma resistência à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro, expressão que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência.

Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, apresenta-se como um pensamento utópico e crítico que se articula em todos os lugares nos quais a colonialidade negou a possibilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro (Mignolo 2013).

Desse modo, Escobar enfatiza que:

> En este sentido son importantes las nociones de pensamiento de frontera, espistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo. Estas nociones apuntan a la necesidad de 'una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos' (MIGNOLO, 2001: 9). No hay, con seguridad, tradiciones de pensamiento original a las cuales se pueda regresar. Antes que reproducir los universales abstractos occidentales, sin embargo, la alternativa es una suerte de pensamiento de frontera que 'enfrente el colonialismo de la espistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas espistémica que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.)' (2001, p. 11) (ESCOBAR, 2003, p. 63).

É um cenário em que se produz resistência e onde há busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh: "[...] la interculturalidad crítica se entende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones – de saber, ser, poder y de la vida misma – radicalmente distintas" (WALSH, 2009a, p. 14).

É nesse processo, no qual se buscam soluções aos problemas enfrentados pela comunidade de educadores indígenas e não indígenas, que emergem as tensões no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá levou para as instituições a necessidade de implantar cursos para a formação de professores indígenas em nível médio e superior.

A qualidade sociocultural da educação escolar indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades (BRASIL, 2012).

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores no processo de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e a organização de novos saberes e práticas.

É nesse sentido que Walsh observa:

> [...] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez alimentan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, ensenar, sonar, y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2009a, p. 15).

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da educação escolar indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso; de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo

social de origem, que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a educação escolar indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a escola tornou-se encarregada de gerenciar a unificação dos povos, sem existir diferenças entre cidadãos, levando em consideração o princípio da isonomia, segundo o qual todos são iguais perante a lei. Assim, a escola tem o dever de contribuir para formar cidadãos, independentemente de suas diferentes origens (FREITAS, 2011).

O professor encontra em seu campo de trabalho complexidades marcadas por várias determinantes não estruturais, que precisam ser traduzidas e adequadas conforme a linguagem e os ritmos relacionados. "Este é um tipo de saber que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que é analisado e muito desenvolvido por todo um conjunto de autores que defendem a necessidade de diferenciação do ensino" (CORTESÃO, 2012, p. 86).

Desse modo, a escola encarregou-se de nivelar as desigualdades, lutando contra as diferenças de línguas e de dialetos da linguagem oral, padronizando o acesso ao dialeto e à língua escrita.

Nesse contexto, a escola tornou-se um instrumento didático para trabalhar com a diversidade, e transformou essa "diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica" (CANDAU, 2011, p. 96), assumindo um grande desafio futuro.

Dessa forma, quando se trata dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas, as *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio estabelecem:

> Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I – respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II – valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III – reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV – promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V – articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI – articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.
>
> Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I – formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II – fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III – desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV – fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas,

> ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V – promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI – promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2015, p. 128).

Assim, as propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da educação escolar indígena, estão sendo construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015).

Rompe-se dessa forma com os ideais da colonialidade, buscando, mesmo com os embates na seara da construção das políticas educacionais, dar visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados, por meio do pensamento decolonial.

É nesse cenário da decolonialidade que indivíduos, grupos e movimentos sociais, como o movimento indígena, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+[19], dentre

[19] Lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queer,* intersexo, assexuais e outros (GUERRA, 2020).

outros, vêm, mediante seus embates no cenário político, alcançando as chamadas Políticas Públicas de Ações Afirmativas, o que de certa forma, embora paulatinamente, vem rompendo com ideais da colonialidade.

As Políticas Públicas de Ações Afirmativas têm possibilitado o ingresso de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, como o povo negro e o indígena, enriquecendo, com isso, as dinâmicas formativas e de sociabilidade dentro da universidade. Dessa forma, inserem-se no cenário acadêmico novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e demandas para diferentes formações que podem promover o que alguns autores denominam pensamento decolonial.

Assim, romper com a colonialidade do saber implica romper com a exclusividade eurocêntrica que dominou as teorias, métodos e epistemologias de todo o mundo, uma vez que o eurocentrismo colocou-se como verdade universal.

Por fim, mesmo as instituições governamentais do estado de Mato Grosso do Sul tendo o entendimento de que a perspectiva decolonial compreende a colonialidade como a extensão da colonização, que, apesar de política e juridicamente ter se findado, não encerrou com a forma de pensar, sentir e agir e com as práticas sociais imputadas violentamente pelos colonizadores; portanto, da mesma forma que foi necessária a descolonização, na contemporaneidade urge romper com a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, em um processo decolonial.

Isso porque “nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 145).

Ou seja, destruir o racismo ou qualquer outra forma de discriminação passa também por um projeto decolonial de sociedade. Mesmo diante dessas complexidades, as instituições governamentais do estado de Mato Grosso do Sul não têm deixado de implantar e implementar cursos de formação de professores indígenas em nível médio e superior.

Como exemplo disso, tivemos no ano de 1999 a implantação do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), e em 2018 a do Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Povos do Pantanal.

Trata-se de um curso de magistério específico, que habilita professores indígenas das etnias Atikum, Guató, Kadwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena, ambos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

No ano de 2001 a UEMS criou e implantou o Curso Normal Superior Indígena, em 2006 a UFGD implantou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e em 2010 a UFMS criou e implantou o Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de "alternância", desenvolvido nas dependências desta última instituição, no *campus* de Aquidauana, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição se encontram comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Atualmente apenas a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a UFGD e a UFMS continuam a ofertar os respectivos cursos. Já a UEMS iniciou a formação de professores indígenas no ano de 2001 e deixou de ofertá-lo no ano de 2006.

Por fim, acredita-se oportuno sinalizar que, em nossa pesquisa, haverá oportunidade para avançar no histórico de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Com base nas percepções dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, residentes na Aldeia

Amambai, serão desveladas suas experiências durante a formação, bem como os principais desafios práticos encontrados no decorrer do curso. A intenção da pesquisa é problematizar a UFGD, pois somos sabedores de que as instituições escolares são vistas por alguns autores como um dispositivo colonial.

Assim, por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos anos 2005 e 2012, alinhavada com as entrevistas realizadas com os egressos, serão discutidas questões referentes ao currículo, discriminação, preconceito, e se a interculturalidade consistiu em processos formativos oferecidos em uma perspectiva específica e diferenciada para os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

As discussões terão como base o campo teórico advindo dos estudos culturais e, por intermédio dos autores, alguns do campo teórico anunciado e outros que se aproximam, darão suporte para nossas argumentações e apontamentos e como consequência serão objeto de uma análise crítica decolonial.

CONCLUSÕES

Ao nos debruçarmos sobre o pensamento decolonial, compreendemos melhor como a Europa, durante o processo de colonização, impôs um sistema-mundo baseado em hierarquias que colocou o homem branco, heterossexual, cristão, capitalista e militar nas posições de poder e domínio. Essas hierarquias – racistas,

machistas etc. – se mantêm na contemporaneidade, apesar do fim jurídico e político do período colonial no que se denomina colonialidade.

O racismo é o princípio organizador das demais estruturas desse sistema-mundo construído sobre o genocídio e a exploração dos povos nativos e colonizados.

Pode-se dizer isso, uma vez que há universidades que em seus diversos cursos têm impulsionado a reprodução de tais valores, por seguirem a tradição eurocêntrica. Esta traz em si uma visão de sociedade, humanidade e realidade que legitima apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, sob o viés epistemológico da geopolítica racista, da dominação de formas de pensar, sentir e agir e da tentativa de extermínio e silenciamento de outras expressões e conhecimentos.

Porém, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá impulsionou reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores, e assim conseguiu, mesmo que paulatinamente, a atenção dessas instituições, que, mediante parcerias com outras, como a UCDB, a UFMS e a Funai, criaram, implantaram e implementaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e cosmovisão, podendo então promover o que alguns autores denominam pensamento decolonial.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, vol. 11, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores em Exercício**. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 05, 25 de junho de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/07/2022.

CANDAU, V. M. F. "Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 118, 2011.

CORTESÃO, L. "Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula". **Revista Educação e Realidade**, vol. 37, n. 3, 2012.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Editora Paulus, 1995.

ESCOBAR, A. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano". **Tabula Rasa**, n. 1, 2003.

FERREIRA, M. K. "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil". *In*: SILVA, A. L. S. (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001.

FERREIRA, S. P. B. L. **A prática do professor guarani e kaiowá**: o ensino de ciências a partir do Projeto Ara Verá (Dissertação de Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2006.

GUERRA, W. S. T. "Orgulho e preconceito dentro da comunidade LGBTQIA+". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

HALL, S. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". *In*: THOMPSON, K. (ed.). **Media and cultural regulation**. London: Thousand Oaks, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Editora Clacso, 2005.

MAHER, T. M. "Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória". *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

McLAREN, P. "Pós-modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Editora Loyola, 1979.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Editora Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, W. "Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality". **Cultural Studies**, vol. 21, n. 2, 2007.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **Historias locales / diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, W. "Novas reflexões sobre a "ideia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial". **Caderno CRH**, vol. 21, n. 53, 2008.

MONTE, N. L. "Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades culturais". **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000.

NASCIMENTO, A. C. “Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão e exclusão”. **Quaestio**, vol. 9, 2007.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. *In*: Lander, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Editora Clacso, 2003.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

TASSINARI, A. M. I. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, A. M. (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global Editor, 2001.

WALSH, C. “Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial”. *In*: CANDAU, V. M. F. (ed.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009b.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: UASB, 2009a.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 8

Da Performatividade a Práxis:
Por um Novo Modelo de Formação Docente

DA PERFORMATIVIDADE A PRÁXIS: POR UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Silveira

Francisca Helena Gonçalves Vetorazo

Giovanna Maria Recco Piccirilli

Giovana Nicoli de Oliveira Ferreira

Este ensaio analisa a precarização do trabalho docente nos contextos da mundialização do capital e do avanço do neoliberalismo no Brasil. O pressuposto que orienta a análise é de que a formação de professores no país está em descompasso com as transformações decorrentes da aceleração da modernidade no cenário mundial.

Compreendemos que em uma sociedade de classes marcada por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, esse descompasso potencializa a proletarização da categoria docente ao mesmo tempo em que fragiliza a identidade profissional e desarticula as reivindicações coletivas, especialmente para os/as profissionais que atuam na educação básica.

Na Constituição de 1988 a educação básica é reconhecida como um direito fundamental. Direito que se fortaleceu com a aprovação da Lei 11.274/06 ao estabelecer o ensino fundamental obrigatório de 9 anos. Está implícito que o trabalho docente é legalmente reconhecido como uma atividade essencial para a sociedade e que escola é tão importante quanto os interesses econômicos.

Com base no texto constitucional é possível afirmar a escola pública deve ser valorizada pelo Estado como instrumento deproteção social com de diminuir as desigualdades (PICCIRILLI, 2020) em todas as esferas.

Segundo Mancebo (2015), no cenário educacional brasileiro, a precarização é um fenômeno recorrente relacionado

> [...] à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho (MANCEBO, 2015, p. 48).

Para o autor, a intensificação da jornada de trabalho leva a uma alienação do trabalho docente que, de favorecer o individualismo competitivo entre os docentes, enfraquece a autoimagem e fragmenta a identidade coletiva, dificultando que ocorram reações coletivas.

Esses fatores, combinados ao avanço da flexibilização do trabalho docente, à descentralização da gestão administrativa e ao avanço de sistemas avaliativos mais comprometidos com indicadores de produtividade do que com a melhoria dos processos educacionais, aprofundam e aceleram a precarização do trabalho docente em todos os níveis de ensino (MANCEBO, 2015).

Os elementos elencados por Mancebo (2015) têm se agravado com as dinâmicas do atual estágio de mundialização do capital (CHESNAIS, 2007). Dinâmicas fortemente marcadas pela revolução técnico-cientifica e pela construção de um Estado mínimo, pouco comprometido com a garantia dos direitos fundamentais.

Neste cenário de internacionalização dos capitais produtivo, comercial e financeiro a educação passou a ser regida por uma rede de política públicas supranacionais que desconsideram as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada país, e favorecem a ampliação das desigualdades educacionais em países como o Brasil que são historicamente carentes de políticas públicas de Estado comprometida com a eliminação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

O que temos ao longo da nossa história são políticas públicas de governo de efeito paliativo que atendem demandas momentâneas e que coadunam com interesses dos grupos que estão no poder.

No cenário da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2021), marcado por um forte retrocesso dos direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, esta análise apresenta uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente a partir uma abordagem qualitativa que parte de estudos de sobre a formação e o trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; MANCEBO, 2007; SAVIANI, 2009) e de estudos sobre a mundialização do capital e seus efeitos sociais (BALL, 2010; 2014; TAGLIAVINI, 2020).

Além desta introdução, o texto está organizado em três seções. Na primeira seção, contextualizamos a formação docente no Brasil; na segunda seção, discorremos sobre o trabalho docente destacando a importância de uma reformulação nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada; na terceira seção, apresentamos as considerações finais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No final do século XVIII, a universalização da instrução escolar na França pós revolucionários evidenciou a necessidade de

formar pessoas capacitadas para atuar na instrução das novas gerações. De acordo com Gadotti (1993), a preocupação da burguesia era garantir "trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática" (GADOTTI, 1993, p. 89), sem interferência da religião.

Para atender ao projeto de construção de um Estado laico, liberal e democrático, nos moldes da burguesia revolucionária francesa, foram criadas as primeiras Escolas Normais voltadas para a formação de pessoas que se encarregariam do ensino distanciado dos dogmas religiosos.

A organização dos sistemas nacionais de ensino introduziu a separação entre Escola Normal Superior, com foco na formação de professores de nível secundário e a Escola Normal ou Escola Normal Primária, responsável pela formação de professores para atuar no ensino primário (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a preocupação com a escolarização primária e gratuita para todos entrou em cena no século XIX com a Constituição de 1824 quando, inspirada no colonialismo inglês, os grupos dirigentes passaram a pensar na oferta de uma educação primária para todas as pessoas consideradas cidadãs. Vale lembrar que esse direito se restringia às camadas ricas da população, aos pobres libertos bastava a instrução primária das primeiras letras e da aritmética (SCHUELER, 1999).

Em 1827 a primeira lei de educação determinava que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria existir escolas para educação primária (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2020). Esse período que começou em1827 e foi até 1890 é denominado por Saviani (2009) como: "Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) ". Segundo o autor, esse período começou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras que determinava, entre

outras coisas, que os candidatos a professores pagassem a própria instrução no método do ensino mútuo na capital da província.

O caráter conservador e elitista da educação revelava-se em dois aspectos: na omissão do Império quanto à responsabilidade pela formação de professores e, existência de instrução universitária para professores somente em universidades europeias. Desta forma, tornar-se professor no Império era um privilégio exclusivo dos membros da elite imperial.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834 teve início o processo de estruturação das Escolas Normais nas diversas províncias brasileiras. Nesse processo que se estendeu até 1890, as Escolas Normais seguiam o modelo europeu para a de professores. Segundo (2009) "o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras" (SAVIANI, 2009, p. 144), sem qualquer preocupação com a formação didático-pedagógica.

Diante das dificuldades das províncias para promover a formação de professores e da necessidade de ampliar a oferta de educação, a saída foi a criação dos liceus provinciais nas capitais brasileiras. Segundo Romanelli:

O resultado foi o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2003, p. 40).

No século XIX a escola de primeiras letras mantida pelo Estado não era vista pelas elites dirigentes como um direito a todos os moradores do Império (XAVIER *et al.*, 1994), gerando desigualdades que se aprofundaram ao longo do século XX com a falta de políticas públicas de Estado que priorizassem uma formação

de professores comprometida com a "emancipação crítica" das novas gerações (SILVEIRA; VETORAZO, 2019) das novas gerações. Para Silveira e Vetorazo (2019) a emancipação crítica nasce de uma prática educacional reflexiva, na qual os professores se reconhecem como sujeitos reflexivos de sua existência e de sua prática no mundo.

Na perspectiva de Freire (2014) para formar professores reflexivos é necessário garantir uma formação inicial baseada numa educação crítica e libertadora. Portanto, para promover uma educação libertadora o professor deve se perceber livre para pensar, questionar e propor ações transformadores do mundo.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A pandemia da COVID-19 além de expor a complexidade do trabalho docente, aumenta de forma exponencial as desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil. Como destaca Senhoras (2020):

> Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020, p. 134)

De acordo com Shulman (1987), a atividade docente é estruturada por sete categorias. São elas: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento de contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

Essas categorias que são inerentes à atividade docente, não são devidamente valorizadas e problematizadas para a atualização dos cursos de licenciatura e/ou os cursos de formação continuada.

Para Ball (2010), esses cursos têm privilegiado uma formação performática cuja ênfase se encontra em garantir a eficiência e a eficácia dos processos e dos resultados educacionais, sem considerar as especificidades dos contextos e a reais necessidades dos sujeitos, professores e alunos. Nas palavras do autor:

> Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ourepresentando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é entãoestabelecida (BALL, 2010, p. 38).

As categorias pontuadas por Schulman (1987) pouco aparecem nas discussões sobre formação de professoresno Brasil. O que tem predominado é o estímulo a uma docência performática

(BALL, 2010) que tem mudado o papel social do trabalho docente. Para Tancredi (2009):

> Usualmente, professores em diferentes fases da carreira e com necessidades formativas específicas frequentam os mesmos cursos de curta duração nem ao menos levam em conta seus conhecimentos e contextos de atuação, os quais podem ser muito bem descritospelos participantes e aproveitados pelos formadores para aproximar propostas/conhecimentos teóricos de realidades de atuação (TANCREDI, 2009, p. 48).

Frente a essa problemática, consideramos que os cursos de licenciaturas não aprofundam as discussões quanto as subjetividades do ser, não oferecendo as reais condições para universalização do conhecimento de modo crítico e oferecem uma formação performática que alinha a prática pedagógica às necessidades supranacionais, excluindo reflexões sobre a importância da práxis – ação, reflexão, ação-, tal qual proposta por Freire (1985), e do diálogo:

> O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la" (FREIRE, 1985, p. 52).

A formação performática aprofunda a precarização do trabalho docente, desde a formação inicial de professores até a formação continuada, pois não oferece condições para a Pedagogia

da Práxis, proposta por Paulo Freire (1989). Uma pedagogia que se faz no diálogo sobre a existência e sobre a condição social, política, educacional dos sujeitos histórica e socialmente localizados.

Nessa perspectiva, formar professores implica em promover o constante questionamento sobre o perigo da massificação dos conteúdos, sobre as armadilhas da naturalização da exclusão e sobre os danos da domesticação dos corpos.

Assim como Freire (1989;1996), defendemos que os cursos de formação de professores discutam os dilemas do exercício profissional considerando os anseios dos docentes, e seus espaços de atuação e as reais necessidades dos educandos em um país marcado por profundas desigualdades. De acordo com Freire (1996):

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento –não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser –ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria (FREIRE, 1996, p. 32-33)

Vale lembrar que em contextos fortemente marcados pela transitoriedade, a identidade docente é o resultado das experiências pessoais e dos papeis socialmente reconhecidos e atribuídos ao professor. De acordo com Nóvoa não existe separação entre o eu pessoal e o eu profissional, as escolhas feitas pelo professor não são definidas somente pelos cursos de formação. São escolhas que

"cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser" (NÓVOA, 1992, p. 17).

Portanto, é urgente que os cursos de licenciatura e os cursos de formação continuada se preocupem em ultrapassar a simples performatividade docente para promover a associação entre a prática e a teoria, preenchendo as lacunas entre o ato de aprender e o ato de ensinar. Apesar de não existir uma receita pronta para o trabalho docente, é urgente que os professores sejam capazes de:

> [...] adaptar o que sabem ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade de seus alunos; escolher os melhores exemplos, ilustrações e aplicações para interessar os alunos naquilo que precisam aprender; saber como os alunos aprendem e o que eles já sabem e usar essas informações para organizar atividades e selecionar materiais paraque eles sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens e avancem em direção às metas que a escola deve/quer alcançar (TANCREDI, 2009, p. 13).

Corrigir os rumos da formação docente implica em resgatar o papel social do professor retirando de suas responsabilidades as funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, e muitas outras de características puramente burocráticas. As múltiplas atribuições conferidas aos professores agravam o sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade, especialmente entre os profissionais da educação básica.

A profissão docente enquanto prática social é dinâmica e se constrói em contextos, social e historicamente situados, onde os sujeitos agem em resposta a necessidades postas pelas dinâmicas de

seu tempo e ao agir constroem a identidade de professor atribuindo significados a si e às suas experiências.

Por fim, consideramos que as práticas sociais locais precisam ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma ressignificação dos saberes necessários para a formação docente e fortalecimento da identidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de ampliação do neoliberalismo a tendência que predomina nos cursos de licenciatura tem sido a formação performática. Por formação performática compreendemos uma formação cuja ênfase está nos resultados e não nas diferentes categorias que formam a atividade docente.

A formação performática potencialização a sujeição de educandos e de professores aos interesses neoliberais ao mesmo tempo em amplia a precarização da profissão docente e fragiliza as identidades pessoal e profissional do professor. A formação docente, a inicial e a continuada, são períodos de extrema importância para a construção da identidade profissional de professores e de professoras e para o fortalecimento da compreensão da educação como uma ferramenta de transformação social.

O estudo permanente proporciona a visão de que a carreira docente é desafiadora e mostra aos sujeitos que a profissão docente afeta a sociedade de formas diversas. É por meio da formação crítica, humana e dialógica que os docentes refletem sobre si e sobre suas práticas, ao mesmo tempo em que participam de comunidades de formação que fortalecem a identidade coletiva.

Sendo assim, para que exista uma relação harmoniosa entre o professor e todos os componentes escolares é essencial fortalecer

a identidade docente por meio da Pedagogia da Práxis onde, de lsujeitos sujeitados aos interesses do capital, os professores se destaquem como sujeitos com autonomia para aprender e ensinar.

Não defendemos a imposição de fórmulas prontas para a formação docente, chamamos a atenção para a necessidade urgente da valorização dos profissionais da educação, uma valorização que envolve reconhecimento financeiro e social e que tem início no processo de formação nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A**.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, S. "Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa". **Revista Educação e Realidade**, vol. 35, n. 2,2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1924. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/04/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1989.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MANCEBO, D. "Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 99, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, 2004.

PICCIRILLI, G. M. R. "O que diz a Constituição Federal de 1988 sobre o dever do Estado e a Educação Infantil? " **Blog O Epílogo da Vida** [2020]. Disponível em: <www.epilogodavida.blogspot.com>. Acesso em:14/12/2020.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, D. "Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, 2009.

SENHORAS, E. M. "Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos". **Boletim de Conjuntura**, vol. 2, n. 5, 2020.

SENHORAS, E. M. “COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Cambridge: Harvard Educational Review, 1987.

SILVEIRA, A. P.; VETORAZO, H. “Massificação ou inclusão escolar? Algumas reflexões a partir da prática docente”. **Revista Eletrônica da Educação**, vol. 2, n. 2, 2019.

SILVEIRA, A. P; PEREIRA, B. J. “Programa nacional de alfabetização na idade certa: intenções nacionais ou internacionais?” **Anais do Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: UNESP, 2015.

TAGLIAVINI, J. V.; TAGLIAVINI, M. C. B. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: constituição, leis e diretrizes. São Carlos: Editora Edição do Autor, 2020.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: Editora da UFSCar, 2009.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: Editora FTD, 1994.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ailton Salgado Rosendo é pesquisador da formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail para contato: profailtonsr@gmail.com

Ana Paula Silveira é mestre em Ciências Sociais na Educação. Doutoranda em Estado, Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: a_silveirapaula@yahoo.com.br

André Luiz de Oliveira Fagundes é professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: andrefagundes03@gmail.com

Annie Gomes Redig é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: annieredig@yahoo.com.br

Cristiane Marcela Pepe é professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: cristianepepe.ufal@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: cristinaangelicamascaro@gmail.com

Eliane de Sousa Oliveira Rocha é professora da Rede Municipal de Ensino de Bocaina (PI). Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail para contato: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Francisca Helena Gonçalves Vetorazo é graduada e mestre em Ciências Sociais. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: vetorazohelena@gmail.com

Giovana Nicoli de Oliveira Ferreira é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Áreas de interesse de pesquisa: Educação, Formação Docente, e, Pedagogia. E-mail para contato: giovanaferreira@estudante.ufscar.br

SOBRE OS AUTORES

Giovanna Maria Recco Piccirilli é graduada em Pedagogia. Pós-graduanda *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado - Educação Especial e Inclusiva. Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade. E-mail para contato: giovanna.piccirilli@ufscar.br

Heitor Medeiros de Queiroz é professor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Ciência Ambiental. Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: 4668@ucdb.br

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Libras. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

Karina da Silva Figueiredo é bolsista monitora da disciplina de Profissão Docente do curso de Pedagogia. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail para contato:karinafigueiredo.uni@gmail.com

Maurício Pereira Barros é professor da Rede Municipal de Petrolina (PE). Graduado em Pedagogia. Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: mauricio.pereira@upe.br

SOBRE OS AUTORES

Neide Maria Alves Valones é graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: valones@gmail.com

Nelma Alves Marques Pintor é graduada em Psicologia. Mestra em Ciências da Educação. Doutora em Ciências da Criança e da Mulher pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). E-mail para contato: nelmapintor@uol.com.br

Sonia Regina de Souza Fernandes é graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: sonia.fernandes@ifc.edu.br

Thiago Jovane Nascimento é professor na Rede Municipal de Itajaí (SC). Graduado em Letras. Mestre em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail para contato: tj.nascimento@hotmail.com

Weniskley Barbosa Cavalcante é bacharel em Administração. Especialista em Administração Pública. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: agendawenis@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022