



Adriana Regina de Jesus
Claudia Chueire de Oliveira
Luiz Gustavo Tiroli
Nathalia Martins Beleze
Rafael Bianchi Silva

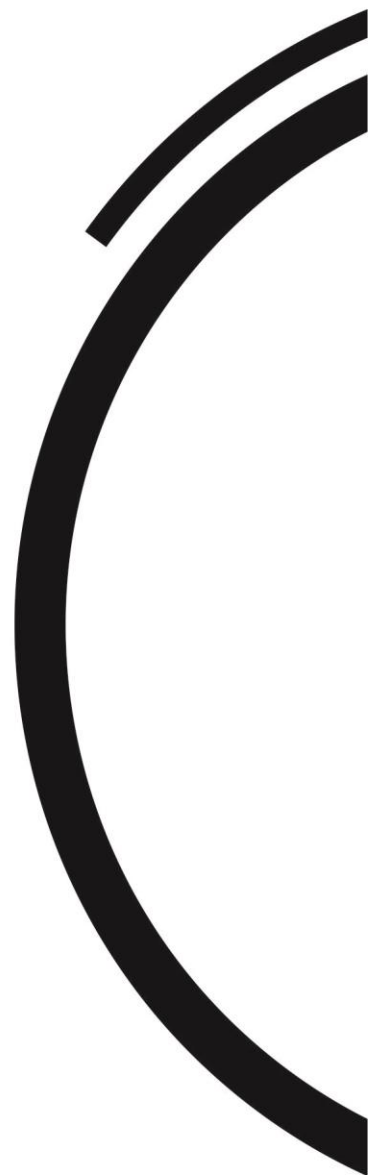
CURRÍCULO, FORMAÇÃO & TRABALHO DOCENTE

*Relatos de
Experiência*



**CURRÍCULO,
FORMAÇÃO
& TRABALHO
DOCENTE**

*Relatos de
Experiência*

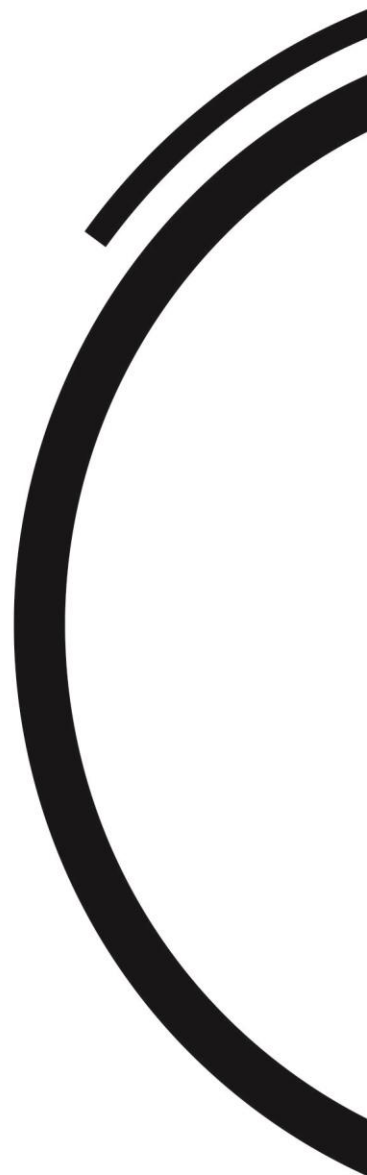


Adriana Regina de Jesus
Claudia Chueire de Oliveira
Luiz Gustavo Tiroli
Nathalia Martins Beleze
Rafael Bianchi Silva
(Organizadores)

CURRÍCULO, FORMAÇÃO & TRABALHO DOCENTE

*Relatos de
Experiência*

Universidade Estadual de Londrina
Londrina
2021



Editora
Universidade Estadual de Londrina

Diagramação
Luiz Gustavo Tiroli

Capa
João Victor Begnini Simsic

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C976 Currículo, formação & trabalho docente [livro eletrônico] :
relatos de experiência / Adriana Regina de Jesus...[et
al.] : organizadores. – Londrina : UEL, 2021.
1 Livro digital. : il.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br.pt/>

ISBN 978-65-89814-21-4

1. Currículos. 2. Professores – Formação. 3. Educação.
4. Ensino. I. Jesus, Adriana Regina de. II. Universidade
Estadual de Londrina.

CDU 371.214

Bibliotecária: Solange Gara Portello – CRB-9/1520

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem
autorização. O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

Elaborado e distribuído no Brasil em 2021
Universidade Estadual de Londrina

CONSELHO EDITORIAL

Profª Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Profª Dra. Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista

Profª Dra. Bernadete Lema Mazzafera
Universidade Norte do Paraná

Profª Dra. Cibele Mariano Vaz de Macêdo
Universidade Ibirapuera-SP

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Fabio Luiz da Silva
Secretaria Estadual do Estado do Paraná

Profª Dra. Heloisa Botelho
Universidade de Evora – Portugal

Profª Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profª Dra. Lurdes Moreira
Universidade de Évora – Portugal

Profª Dra. Marília Favinha
Universidade de Évora – Portugal

Profª Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Profª Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
PREFÁCIO	13
CAPÍTULO 01	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PENHASCO NO CURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	17
José Alexandre Gonçalves Martinho Gilson Cardoso Chingulo Taila Angélica Aparecida da Silva	
CAPÍTULO 02	
LIMITES E DILEMAS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC	36
Adriana Regina de Jesus Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira Samuel de Oliveira Rodrigues	
CAPÍTULO 03	
A OMISSÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE LONDRINA: RESSONÂNCIAS DE UMA AUSÊNCIA HISTORICAMENTE PREMEDITADA	53
Adriana Regina de Jesus Adrielen Amancio da Silva João Fernando de Araújo	
CAPÍTULO 04	
GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA E PLURAL	73
Marta Regina Furlan de Oliveira Natasha Yukari Schiavinato Nakata Ravelli Henrique de Souza	
CAPÍTULO 05	
AS EXPRESSÕES CONCEITUAIS DE CURRÍCULO E DIDÁTICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL	93
Andrea Maria Silva Caetano Cláudia Chueire de Oliveira Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira	

Jéssica Lorraina da Silva Gambaro
Luciana Ribeiro Salomão

CAPÍTULO 06

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 114

Dandara Peraro de Sousa
João Victor Begnini Simsic
Rafael Bianchi Silva

CAPÍTULO 07

PIANO EM GRUPO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO 134

Adriana Regina de Jesus
Sérgio Inácio Torres

CAPÍTULO 08

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS DURANTE OS ANOS LETIVOS 146

Adilson Vieira de Araújo
Bernadete Lema Mazzafera
Maria Fernanda Schober Rabello Neme

CAPÍTULO 09

A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS CURSOS DE DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DO ESTADO DO PARANÁ NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR 157

Adriana Regina de Jesus
Luiz Gustavo Tiroli

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO CONTINUADA E INSTITUTOS FEDERAIS NA REDE AMAZÔNICA: UMA ANÁLISE INICIAL 181

Adriana Regina de Jesus
Quenízia Vieira Lopes

CAPÍTULO 11

A ABORDAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 198

Adriana Regina de Jesus
Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira
Fernanda Beatriz da Costa Miranda
Thaise Pereira da Silva

CAPÍTULO 12

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA- COVID-19: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 219

Ana Paula Norato
Nathalia Martins Beleze
Vanessa da Silva Santos Fróes
Viviane Aparecida Bernardes de Arruda

CAPÍTULO 13

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO 236

Cibele Mariano Vaz de Macêdo
Luciani Fantinel Egewarth

POESIA 01

APRENDENDO A APRENDER 261

Beatriz Zerbini Maia
Danielle Mítico Kosugue

POESIA 02

TRÊS EM UM, UM EM TRÊS 263

Beatriz Zerbini Maia

SOBRE OS ORGANIZADORES 265

SOBRE OS AUTORES 266

APRESENTAÇÃO

Esse livro intitulado **Currículo, formação e trabalho docente**: relatos de experiência, tem como proposta a apresentação de textos que compartilham resultados das pesquisas acerca da temática e suas implicações no contexto formativo da Educação Básica e Educação Superior. Trata do objeto de estudos do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente, cadastrado na Plataforma do CNPq.

O Grupo de pesquisa é constituído por uma rede envolvendo pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Sul da Bahia e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e tem como objetivo compreender o contexto do Currículo, da Formação e Trabalho Docente, categorias que pressupõem permanente exercício de problematização no que se refere a práxis pedagógica. Para tanto, a partir da contribuição de pesquisas e elaborações sobre a temática em nosso país e que enriquecem a literatura da área, lançamos novo olhar, atento para o interior dos espaços formativos e que permitem reconhecer práticas que se revelem promissoras e estimuladoras de políticas curriculares.

Este contexto nos impulsionou para a organização dos treze capítulos desta obra que são frutos de um trabalho profícuo e se constituem em significativo conjunto de investigações realizadas por professores e alunos pertencentes ao grupo de pesquisa, cuja multidiversidade é coerente aos temas que dialogam a respeito da política curricular, da ação e do fazer docente. Os resumos dos capítulos, a seguir apresentados, podem constituir-se um auxílio para a leitura de cada tema.

1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PENHASCO NO CURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, de autoria de José Alexandre Gonçalves, Martinho Gilson Cardoso Chingulo e Taila Angélica Aparecida da Silva, aborda o contexto da política de currículo no Brasil, tendo como parâmetro os princípios e as intenções inferidas em dois documentos oficiais recentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O estudo teve como objetivo analisar a concepção de professor intrinsecamente presente nas referências normativas, de modo a contribuir para a elucidação dos conceitos na contemporaneidade.

2. Os LIMITES E DILEMAS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC de autoria de Adriana Regina de Jesus, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro

Ferreira e Samuel de Oliveira Rodrigues analisa a constituição da Formação Humana no Contexto da BNCC, trazendo uma discussão acerca do campo político-pedagógico e histórico-educacional do referido documento.

3. A OMISSÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE LONDRINA: RESSONÂNCIAS DE UMA AUSÊNCIA HISTORICAMENTE PREMEDITADA, descrita pelos autores Adriana Regina de Jesus, Adrielen Amancio da Silva e João Fernando de Araújo teve como objetivo refletir sobre a ausência das discussões de gênero presente nas Diretrizes Educacionais apresentada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina - Paraná. As ponderações decorrentes são marcadores importantes para que a educação ofertada no município de Londrina seja mais igualitária, humana e efetivamente para todos, todas e todes

4. O GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA E PLURAL de autoria de Marta Regina Furlan de Oliveira, Natasha Yukari Schiavinato Nakata e Ravelli Henrique de Souza teve como finalidade refletir sobre gênero e sexualidade no contexto do Ensino Superior, com vista a uma educação plural, bem como, de maneira propositiva pensar em um currículo crítico e plural do Ensino Superior pautado na inclusão a partir da subjetividade humana.

5. AS EXPRESSÕES CONCEITUAIS DE CURRÍCULO E DIDÁTICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL de autoria de Andrea Maria Silva Caetano, Cláudia Chueire de Oliveira, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira, Jéssica Lorraine da Silva Gambaro e Luciana Ribeiro Salomão teve como finalidade destacar o emprego e significados atribuídos aos vocábulos “currículo” e “didática” no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) considerando que podem ser norteadores da formação de pedagogos no momento contemporâneo.

6. PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA descrito pelos autores Dandara Peraro de Sousa, João Victor Begnini Simsic e Rafael Bianchi Silva teve como objetivo analisar o contexto da educação especial e sua inserção por meio do currículo nos cursos de Psicologia de instituições públicas do Paraná. Os indicativos de contribuição para a formação do psicólogo capacitado para atuar no contexto da educação especial e inclusiva transversa diferentes práticas e políticas públicas, inclusive com a recente previsão legal de inserção do psicólogo no campo escolar a partir da Lei 13.935/2019

7. O PIANO EM GRUPO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO escrito pelos autores Adriana Regina de Jesus e Sérgio Inácio Torres teve como objetivos: refletir sobre a estrutura curricular da disciplina de Piano em Grupo nas Licenciaturas em Música no Brasil. Apresenta considerações importantes para o ensino do piano em grupo, para além da finalidade de execução musical em si, mas com ênfase em atividades envolvendo composição, acompanhamento de peças simples, transposição de músicas para outras tonalidades, leitura de trechos de música para piano e redução de partituras de outros gêneros ao piano.

8. A PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS DURANTE OS ANOS LETIVOS de autoria de Adilson Vieira de Araújo, Bernadete Lema Mazzafera e Maria Fernanda Schober Rabello Neme teve como finalidade compreender a perspectiva dos docentes sobre as formações recebidas durante os anos letivos e por ter sido realizada durante o ano de 2020 acrescentou-se questionamento específico sobre as formações recebidas em tempos de pandemia.

9. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS CURSOS DE DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DO ESTADO DO PARANÁ NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR descrita pelos autores Adriana Regina de Jesus e Luiz Gustavo Tiroli analisou o processo de formação de professores para os cursos jurídicos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área do Direito no Estado do Paraná. Para tanto, contextualiza as perspectivas históricas e institucionais da consolidação dos cursos jurídicos no país e a formação de docentes para o bacharelado em Direito quanto a oferta de disciplinas eletivas e atividades complementares voltadas a formação docente e sua relação com os objetivos dos programas de pós-graduação em Direito.

10. FORMAÇÃO CONTINUADA E INSTITUTOS FEDERAIS NA REDE AMAZÔNICA: UMA ANÁLISE INICIA descrita pelas autoras Adriana Regina de Jesus e Quenizia Vieira Lopes, apresenta uma análise contextual dos Institutos Federais (IFs) na região Amazônia, com foco sobre o seu corpo docente. Destacou a formação continuada e a visão detalhada dos perfis profissionais que podem servir de base para uma análise do atendimento das finalidades, objetivos e estrutura dos IFs, no que concerne às ações de formação continuada dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino.

11. A ABORDAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, de autoria de Adriana Regina de Jesus, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira, Fernanda Beatriz da Costa Miranda e Thaise Pereira da Silva teve como premissa compreender o documento normativo que norteia e orienta os percursos da educação em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere ao processo de alfabetização, tendo como parâmetro de análise a Teoria Histórico Cultural.

12. O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA- COVID-19: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES de autoria de Ana Paula Norato, Nathalia Martins Beleze, Vanessa da Silva Santos Fróes e Viviane Aparecida Bernardes de Arruda teve como finalidade discutir o planejamento e a avaliação na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, considerando o contexto pandêmico causado pela Covid-19. Destaca os desafios encontrados pelos docentes da primeira etapa da educação básica ao desenvolverem suas práticas educativas, sobretudo o planejamento de aulas remotas e o processo de avaliação escolar frente à pandemia.

13. OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO tendo como autores Cibele Mariano Vaz de Macêdo e Luciani Fantinel Egewarth investigou o perfil de professores e gestores da Educação básica do Estado de São Paulo e o processo de inclusão nas escolas onde trabalham. O texto destaca que conhecer a história da construção da instituição escolar, o processo de formação dos profissionais e as necessidades concretas do estudante que passará pelo processo desenvolvimento escolar torna-se fundamental para que se pense em políticas educacionais e de formação profissional voltados às necessidades do país e dos futuros cidadãos, bem como minimizar os impactos negativos, da formação inadequada e da falta de recursos humanos e materiais para que as escolas concretizem o processo inclusivo.

Os autores desejam que os estudos aqui registrados permitam ao leitor ampliar o sentido do Currículo, Formação e Trabalho Docente, tendo como analogia a metáfora do mito de Ariadne.

Na mitologia grega, o labirinto de Creta teria sido construído pelo arquiteto Dédalo para alojar o Minotauro, monstro forte e feroz, metade homem metade touro, a quem eram oferecidos regularmente jovens que eram por ele devorados. O labirinto fora tão habilmente projetado que quem se visse ali encerrado não conseguiria sair sem ajuda. Segundo a lenda, Teseu, um dos jovens que seria oferecido ao Minotauro, conseguiu derrotá-lo e encontrar o caminho de volta no labirinto graças à astúcia de Ariadne, ou seja, a estratégia pensada por Ariadne consistiu em entregar um novelo de linha ao herói quando ele iniciou a sua missão, de modo que pudesse retornar pelo mesmo trajeto, evitando perder-se no labirinto.

Fazemos alusão ao mito por entender que o currículo é um território complexo, repleto de obstáculos e que tem possibilidade ímpar quando refletido de maneira crítica como um caminho de fios, símbolo potente da tessitura, da formação de redes, de emaranhados que fazem emergir imagens para sairmos do labirinto. O fio condutor na relação recíproca entre currículo, formação e trabalho docente e suas implicações no processo formativo é presente no grupo de pesquisa e na referida coletânea apresentada.

Desejamos que a leitura da obra seja um fio condutor que revele promissoras e estimuladoras discussões das políticas curriculares.

Adriana Regina de Jesus
Claudia Chueire de Olivera
Luiz Gustavo Tiroli
Nathalia Martins Beleza
Rafael Bianchi Silva

PREFÁCIO

O Direito à Educação consiste em um processo permanente de potencializar o desenvolvimento humano em prol de sua vocação ontológica em *ser mais*. Como direito, a Educação tem no acesso, produção e reconstrução dos conhecimentos, uma centralidade coerente com a proposta de permanente construção de projetos societários.

Ao expor esta perspectiva e trazer os conhecimentos escolares para o centro da educação escolarizada, indagar sobre quais conhecimentos e suas razões nos implica no reconhecimento da potência que a questão curricular se coloca.

Assim, perguntar: Qual é a educação que queremos? Qual é o projeto de sociabilidade de conhecimentos e experiências que as escolas devem promover? Essas e outras perguntas permeiam explícita ou implicitamente todas as políticas e práticas curriculares. Sob uma perspectiva crítica, temos os questionamentos como fundamentos para o enfrentamento dos desafios postos no processo de escolarização e, assim, a problematização dos currículos passa a ser tematizada de forma intermitente nas investigações, teorizações e práticas de educadores e educadoras.

Como curriculistas críticos vamos dos questionamentos às possíveis respostas que se colocam no bojo das disputas curriculares que sempre envolvem e são envolvidas pelo ambiente escolar.

Ao buscar a construção de um repositório de políticas e práticas curriculares, como o que se encontra na presente obra, a preocupação com as prescrições e seus limites; as práticas e suas utopias e o campo de disputa em que a escola se situam, é tarefa fundamental para projetos de sociedade inclusivos e emancipadores.

Da mesma forma, ocupar-se de analisar os projetos curriculares sendo seu contemporâneo traz em si o calor de quem vive e se banha das disputas no calor das mesmas. A primeira quadra do século XXI nos impõe o desafio de resistir aos projetos arbitrários e excludentes ao investirmos na resistência e transformação social. Transformação que se faz na busca, na perspectiva do ser mais, do saber mais e, portanto, saber outros e ser outro. É uma resistência que reside na permanente luta por alternativas a partir de questionamentos.

Em uma sociedade desigual e fragmentada, como a brasileira, pensar nos currículos na perspectiva da padronização imposta por políticas públicas é se propor a reduzir uma orquestra a um só instrumento. A polifonia social, a diferença e a

diversidade se reduzem ao tom desejado por quem tem o poder de prescrever quando pensamos nas políticas curriculares contemporâneas. As propostas de bases nacionais comuns curriculares se projetam, nesse sentido, como currículos de uma nota só. São prescrições que alheiam os currículos dos sujeitos das práxis curriculares para alçar as propostas de especialistas “iluminados” a construção de dogmas para serem executados por outrem.

Daí a necessidade de retornarmos à questão inicial e indagar qual é a educação que queremos? Ora, certamente, não é a partir de um pensar que reduz a diversidade à uniformidade, nem a práxis aos dogmas.

Pensar na educação poderia e deveria nos remeter aos processos de socialização de conhecimentos e experiências que envolvam os sujeitos em busca da autonomia e da emancipação. Ou, ainda, a educação poderia potencializar a ação transformadora humana, sendo um espaço-tempo de humanização dos sujeitos. Mantendo as especulações, não há como padronizar os projetos, esperanças e utopias depositados na escola. As experimentações em uma sociedade diversa, plural e, em nosso caso, fragmentada, trazem a necessidade de uma escola aberta, plural e democrática. Conflitos e disputas ideológicas são evidentes e estes permeiam os projetos de escolarização e currículos. Não devem ser silenciados, nem encobertos.

A partir dos fundamentos apresentados, a felicidade e o esperançar trazido por uma obra que se dedica a desvelar os currículos e suas nuances é muito bem-vinda. Ao se dedicar ao desenho e ao relevo curricular, é possível se aprofundar em questões fundamentais para o nosso tempo. As razões pelas quais a obra emerge como valiosa têm estreita relação com o novo paradigma inaugurado, como já acentuamos, das prescrições nacionais travestidas de bases.

Um ponto, em especial, que deve importar aos que se preocupam com a educação, é o que buscamos ensinar e o que deve ser aprendido. A partir deste, temos que as políticas de bases nacionais vieram com interesses que merecem ser investigados criticamente para que possamos avaliar as suas intenções, potencialidades e limites. Apesar da insistente recusa por parte de seus defensores em nomear a base como currículo, é perfeitamente possível afirmar que a Base Nacional Comum Curricular é *um* currículo e não *o* currículo. Um currículo dentre os vários possíveis, mas empobrecido pelo seu distanciamento das práxis. É uma prescrição curricular que se limita ao rol de competências e habilidades que giram em torno dos conhecimentos.

O currículo pode ser somente isso sob uma perspectiva limitada, arbitrária e empobrecida. No entanto, os currículos, dificilmente, limitam-se ao que foi prescrito e imposto, pois é na ação que os currículos se revelam. Por isso, currículos estão no plural e são plurais. Os limites da política curricular de base se colocam em teste diante de experiências escolares já consolidadas e em permanente movimento.

A verticalização curricular operada tenta, então, efetivar-se através do discurso da qualidade da educação e o direito à igualdade de acesso aos conhecimentos. Este discurso encontra eco nos organismos internacionais vinculados ao capital e, também, aos “especialistas” brasileiros financiados e alinhados com o capital.

Seria esta uma perspectiva para entendermos as notas entusiasmadas em prol do rol de habilidades e competências?

Essa é uma das pistas seguidas pelos autores e autoras que aqui se voltam para este novo momento.

Da mesma forma, outro fundamento para análise deste novo desenho curricular proposto e imposto é estabelecer as relações e tramas das bases com as Diretrizes Curriculares em vigor, bem como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A LDB, considerada uma Constituição da Educação Brasileira, foi sofrendo inúmeras modificações em seus 25 anos de vida. Sendo que a mesma já trazia, em seu artigo 26, a previsão de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio.

Portanto, legalidade a BNCC tem. Fato é que a legitimidade se discute em um plano para além do normativo. Mesmo que a conjuntura política trouxe a previsão de base, tivemos décadas de construção de currículos baseados em outras produções e experiências, o que acarretou o adiamento de sua implantação. Somado a isso, é necessário rememorar que a BNCC é uma base dentre as possíveis, ou seja, as forças empresariais reunidas a partir de 2013 trouxeram um pacote curricular que se colocou sobre a legitimidade das práticas realizadas por educadores e educadoras.

Este pacote curricular também provocou a imersão de uma outra política curricular valiosa para o desenvolvimento dos currículos que é as Diretrizes Curriculares Nacionais. Toda a produção inaugurada pós-LDB passa a ser ofuscada com a política de base ou, ainda, de novas diretrizes plasmadas pelas bases.

Diante deste quadro normativo – já que é na normatividade que se legitimam as novas políticas curriculares –, vislumbra-se, como é dissecado nesta obra, as bases para a formação de educadores e educadoras. Alvo importante para a implantação da base, mas que merece ser contextualizado diante dos compromissos de transformação e resistência assumidos para além de interesses mercadológicos pela educação.

Sem dúvida, é um ciclo que se coloca para a padronização que vai do que se ensina ao formador ao que o formador deve ensinar. Essa lógica, provavelmente, deve se fechar com a avaliação em larga escala espelhada nas bases sejam elas da Educação Básica, sejam das Licenciaturas.

O passo em direção às avaliações será o fechamento de um esquema revelador das intenções da padronização, especialmente, no que toca à educação pública. Esta é o abismo que se avizinha e acabamos por ter um binóculo privilegiados com a presente obra.

Qual é o salto que devemos dar?

Qual é a ponte que devemos construir?

Ou vamos nos “esborrachar” no chão?

As respostas são múltiplas e encontradas no experienciar dos sujeitos frente às situações-limites que se apresentam. Prescrições e regulações, que visam a padronização, são situações a serem ultrapassadas pelas práxis que constrói alternativas humanizadoras.

Este experienciar articula a utopia e a práxis que produzem dos currículos. É na utopia de um *ser mais* de todos e todas que a práxis se envolve no *saber mais*. E isso não tem nada a ver com prescrições padronizadoras e sim com um experienciar emancipador.

Os compromissos com a crítica e a emancipação não permite o esperar para ver. A pesquisa acadêmica em educação não se coloca, quando comprometidas, em um esperar para ver o que acontece.

Estamos muito mais para um esperar do que um esperar ao pensar que esperar não é saber e que somos sujeitos da História e nos movemos nela pela sua transformação em prol de uma qualidade social da educação.

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Docente do Departamento de Educação e do
Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

CAPÍTULO 01

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PENHASCO NO CURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

Professor do quadro próprio da educação básica do Estado do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL.

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UEL.

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em educação especial (Faculdade São Luís). Especialista em Gestão Escolar: orientação e supervisão (Faculdade São Luís). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, que aborda a política de currículo no Brasil, levantamos os princípios e as intenções inferidas em dois documentos oficiais recentes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O estudo teve como objetivo analisar a concepção de professor intrinsecamente presente nas referências normativas.

Apoiados em alguns estudos críticos sobre a temática currículo e buscando corroborar também com as discussões sobre o campo da formação, queremos de antemão esclarecer que o ensaio aqui apresentado foi escrito com a intenção de servir principalmente aqueles que buscam uma primeira aproximação com as questões que remetem aos documentos analisados. Mesma observação fazemos em relação aos conceitos aqui abordados, sendo desse modo as referências, às fontes de análises mais substanciais.

Buscando ter coerência em pressupostos de intelectuais de vertentes progressistas, tentamos expor uma abordagem histórica e contextual do problema: qual professor a BNC-Formação quer formar? Procurando entender os movimentos do processo de construção do projeto de reforma educacional em curso no país,

identificamos os sujeitos idealizadores dessas políticas e, respaldados por recentes pesquisas, indagamos as possíveis intenções das reformulações curriculares. Assim, pensamos estar também ajudando na consolidação do campo, suscitando a discussão dos potenciais reflexos da concepção de professor em prática no Brasil.

Isso porque, a formação de professores enquanto núcleo temático é tendência nas linhas de pesquisa em políticas educacionais. Recentes levantamentos sobre o campo apontam que o tema “políticas de formação de professores e carreira docente” está entre os três centrais interesses de pesquisa nas teses defendidas entre os anos de 2000 até 2012 nos programas de doutorado em Educação no país (TONIETO; FÁVARO, 2020). Mostra-se assim, a relevância da temática e a responsabilidade do nosso desafio de proceder a análise documental, articulando currículo e formação, já que os estudos sobre esses campos vêm se ampliando e em muitos deles, apontando com frequência os modelos internacionais que inspiraram a educação brasileira ao longo de sua história.

Assim, entendemos que a argumentação sobre o currículo é de uma temática das mais sérias, delicada e contraditória do universo educacional, pois envolve uma gama ampla de intencionalidades e problemas a serem considerados. Isso porque, refere-se ao conteúdo daquilo que será mediado, transposto, transmitido, etc., às futuras gerações e por isso mesmo, o currículo reflete interesses e escolhas. Currículo é texto, é discurso, é documento de identidade (SILVA, 1999), currículo está sendo também uma mercadoria. Para manifestar-se sobre o assunto, portanto, é preciso assumir posição. Espera-se do profissional da educação que, no mínimo, esse entenda que o currículo enquanto documento oficial, evidencia a escolha de um projeto de nação; a formação de determinados tipos de sujeitos; a preparação para a sua atuação no futuro.

Procedendo nosso estudo, no primeiro momento iremos discutir, de modo conciso, um possível entendimento referente ao “o que é ser professor” de acordo com nossas referências teóricas embasadas nos pressupostos críticos, com a ressalva de ser tratar de um esforço para partir de uma concepção e fundamento para análise que será exposta na segunda seção, quando analisamos e discutimos a presente concepção de professor subentendida nos currículos oficiais.

2 “O QUE É SER PROFESSOR?” O ENTENDIMENTO DO QUAL PARTIMOS

A profissão docente como tal, é atropelada por inúmeras complexidades e desafios que acabam gerando uma tensão constante, ao ponto de se perder de vista, não apenas a tarefa do(a) professor(a), mas sobretudo, sua identidade. Assim, é possível perceber diante dessas complexidades e ambiguidades que, desde a implementação do curso de pedagogia (1939) o “ser professor”, ou a profissão docente nunca foi delimitada com precisão, e a educação como tal, foi reduzida, ao que Paulo Freire muito bem denunciou “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 68), ou seja, ao mero exercício de transmitir conhecimentos ou habilidades, quaisquer que sejam, representando, de certa maneira, uma banalização da profissão docente.

Em uma sociedade em que muitos acreditam que a educação, sozinha, será capaz de resolver todos os problemas sociais, os professores, acabam sendo alvos de inúmeras críticas e cobranças. Além do pouco investimento que recebe, o professor tem que ver sua profissão sendo desacreditada, desrespeitada e banalizada (HIGHET, 2018). Assim, é diante disso, o desafio que se apresenta na formação inicial e continuada desses sujeitos é a compreensão que o professor precisa tornar-se alguém que projeta sua própria prática, para poder enfrentar com firmeza as ambiguidades, variabilidades e transformações que ocorrem no processo de suas condições de trabalho.

Isto posto, entendemos que ser docente é ser capaz, não apenas de transmitir conhecimentos e destrezas de um fazer prático, mas, formar o aluno preparando-o para viver na sociedade de modo amplo, ou seja, é educar para a participação ativa na coletividade na condição de cidadão. Para tanto, requer intencionalidade, racionalidade (SAVIANI, 2003). Desse modo, o professor pode ser o profissional que no exercício do seu trabalho contribui de forma significativa e qualitativa para a melhoria da sociedade, o que faz com que sua profissão tenha também um caráter político-social que se preocupa com a formação crítica dos sujeitos.

Colaborando com essa concepção, para Roldão (2007), a função docente se define pela ação de ensinar, não ensinar no sentido de transmitir conhecimento apenas, mas de fazer com que outros aprendam. De modo a ampliar essa visão, Marcelo (2009) compreende que a profissão docente deve ser também, uma profissão do conhecimento, isto porque, é o conhecimento que a legitima. Assim, em síntese, “o trabalho docente é baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens

relevantes para os alunos” (MENDES; BACCON, 2015, p. 2). Desse modo, num cenário em que o conhecimento passa por uma transformação sem precedentes, entendemos ser necessário que o professor continue aprendendo e atualizando seus saberes para então ensinar aos seus alunos com relevância.

Ora, uma vez que o ensino se configura numa das especificidades da docência, é imprescindível que o professor desenvolva a competência de intelectual crítico (TOZETTO, 2010), visto que, “é indispensável uma ação docente que contemple o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiadas no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica e humana” (MENDES; BACCON, 2015, p. 2).

Isto posto, é fundamental ressaltar que somente por meio de uma boa formação, poderá ser possível se atingir os objetivos próprios da docência, visto que, sem essa formação dificilmente o professor será capaz de desenvolver-se como profissional docente. Fazendo-se necessário colocar a profissão docente em uma relação constante de aprendizagens, tendo a consciência de que “quem ensina também aprende”, tendo em vista que, o exercício da docência é resultado de um processo de formação ao qual deve ser constante. Assim, para Imbernón (2011, p.24), o maior desafio nesse processo, é que o professor continue aprendendo e para tal:

[...] uma formação sólida necessita dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, também deveria envolver os docentes em atividades de formação comunitária a de conferir à educação escolar dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

O que se espera desse processo formativo não é simplesmente atualizar os conteúdos das disciplinas, mas capacitar o docente de modo que o mesmo desenvolva habilidade de construir uma relação com sua experiência. Deste modo, de acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Necessita-se de uma reflexão crítica em relação aos conhecimentos, práticas pedagógicas que são próprias da profissão. “Então, entendemos que o docente se constitui a partir do momento em que se vivencia a relação dialética do processo de

ensino e aprendizagem, entre a concretude da sala de aula e os estudos acadêmicos na universidade” (MENDES; BACCON, 2015, p. 4).

Percebe-se então, que ser professor envolve vários elementos e não se deve reduzir a profissão no mero exercício de transmissão. Deve-se considerar a intencionalidade da atividade docente sem esquecer do elemento relacional, visto que ser professor é estar imerso nas relações interpessoais. É diante disso que, para Carvalho (1999), a docência se caracteriza essencialmente pela atividade. A isso, acrescenta Mendes e Baccon (2015, p. 3) que:

A profissão docente caracteriza a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais complexas e, ao mesmo tempo, possui um acesso ao saber que tem função estruturante na constituição do sujeito, mas que também não garante a segurança do seu “todo profissional”. Isto porque ter domínio de conteúdos não é suficiente para que o professor possa realizar sua função.

A profissão docente, longe de ser algo mecânico, trata-se de um trabalho que envolve aplicação e entrega permanente, do afetivo ao intelectual. Isto faz com que não seja algo sem sentido, uma vez que envolve sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, do individual ao coletivo. Assim, a docência como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização, o qual atinge uma dimensão social. Diante disso, pode-se dizer que se caracteriza por uma prática na qual a experiência individual se converte em uma experiência coletiva, necessitando desse modo uma participação crítica do docente.

Com isso, podemos concluir que ser professor é trabalhar na intenção de produzir a humanidade no outro, ou seja, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6). Isso envolve muitos elementos da totalidade social complexa e por isso mesmo carece de um constante processo formativo. Com isso, presume-se que é equivocado reduzir a docência no mero exercício de transmissão de conhecimentos ou num aspecto utilitário e funcional ao sistema produtivo, sob o risco da fragilização de sua formação e da redução de seu status profissional. Deste modo, pode-se dizer que é possível compreender essa profissão como tal, dentro da dinâmica do exercício do trabalho, considerando a constante jornada de formação, temos que reconhecer a consequência ética que implica esse processo

formativo, pois o professor é em última instância, responsável pela sua profissão, e por isso mesmo deve reivindicar o controle e criticar as interferências que visam apenas sabotar e não contribuir para a melhoria de sua profissão enquanto categoria. Enfim, é necessário compreender que ser professor é ser capaz de criar novos mundos por meio da educação, isto significa que esse profissional tem uma responsabilidade que extrapola os muros de seu local de trabalho, uma vez que sua profissão é de caráter político e social.

3 A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTES NOS CURRÍCULOS

Respaldando-se nas reflexões que apresentamos na primeira parte desse nosso trabalho, trataremos agora nesse segundo momento, de argumentar debruçando em torno de uma questão que nos provocava e motivou a realização do presente estudo: qual a concepção de professor nos currículos que estão sendo implementados atualmente em nosso país?

Diante de tal interrogação, realizamos a apreciação de dois importantes documentos que estão a nortear os rumos do sistema educacional brasileiro pelos próximos anos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também a mais recente Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Para o aqui exposto, a intenção foi levantar alguns pontos para uma leitura crítica desses documentos, no intuito de colaborar com as discussões acerca da valorização e profissionalização docente.

De antemão, admitimos que a concepção de professor presente em tais normativas, constitui-se por uma perspectiva reducionista do “ser” e do “fazer” docente. Isso porque, o juízo que atualmente se enuncia oficialmente no Brasil como ideal e novo para caracterizar o perfil do professor na atualidade, é na realidade, um projeto que já foi posto em movimento - já bastante analisado e criticado - há quase trinta anos no campo das políticas educacionais nas diferentes esferas da federação.

No início da década de 1990, alguns intelectuais do campo, na alçada da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, já descreviam naquele contexto que os movimentos do capital internacional trariam impactos na esfera da formação do educador no país, impondo a emergência de um neotecnismo nos cursos de licenciatura. O tecnicismo na formação, foi marcado pelo

uso excessivo de modelos de exercícios e atividades prontas em apostilamentos para o auxílio na transposição mnemônica, os quais exigia professores e alunos executores. Explicitando o que se entenderia por modelo formativo neotecnista que emergia de modo silencioso nos anos 1990, Freitas (2011) o relacionava com a necessidade do sistema capitalista em gerar um novo padrão de exploração e novas formas de organização do trabalho, argumentando que, assim:

Novamente, estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. [...]. É a retomada do tecnicismo dos anos 1970 sob novas bases. No entanto, mantém-se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais. (FREITAS, 2011, p. 104).

É interessante destacar que a análise crítica realizada pelo autor, apresentada em um evento no ano de 1992, trazia uma referência da Austrália e sua política neoliberal no campo educacional, país que então servia de parâmetro para as mudanças que estavam sendo anunciadas para a educação no Brasil. Apoiado em estudos de educadores australianos que questionavam o modelo implementado por lá, Freitas (2011) corrobora com a previsão de que se tratava sim, de uma estratégia de cooptação do professor mediante currículo formativo, sob o artifício do controle gerencial do trabalho e na standardização dos resultados mediante a novidade lançada naqueles anos que foram as avaliações internacionais de padronização dos níveis educacionais entre os países, compondo assim, no entender do autor, o ideário do capital.

Shiroma e Evangelista (2003 p.87) também compartilhando com esse pensamento, posteriormente iriam descrever em seus estudos que, tal modelo começava a ser objetivado no Brasil, sob a orientação de organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros), mediante a produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que difundiram os princípios reformadores questionáveis, com a justificativa da busca por melhores resultados, produtividade, de mais “qualidade” à prática em sala de aula.

Esse ideário pedagógico neoliberal em certa medida teve objeções, ficou restrito a determinados redutos, mas nunca saiu de cena aqui no Brasil. Contudo, volta agora com toda a força e, como antes, embasando-se em referenciais epistemológicos

sedutores, que ganharam espaço durante essas três décadas entre alguns intelectuais que os reverberam sem o pejo da alienação presente em seus esforços (ARCE, 2001; DUARTE, 2010;). Em síntese, Martins e Duarte (2010) destacam que a formação de professores tem seguido uma formação alienada, voltados para conceitos mercadológicos e para uma prática de reprodução dos conteúdos.

Partindo dessas primeiras ponderações, em alusão ao processo histórico de implementação dos princípios neoliberais na escola brasileira, destacamos outro marco em tempos mais recentes. Assim, é possível ver mudanças na conjuntura da política educacional no Brasil desde o golpe político/jurídico/midiático que destituiu um governo em exercício em 2016.

Exemplificando tal fato, observa-se a alteração na escolha de integrantes do Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação a alguns sujeitos que estão a levar a cabo as reformas curriculares no país desde então. Coincidentemente ou não, algumas pessoas são as mesmas lideranças de outrora que estavam presentes nas conduções das políticas públicas na década de 1990, nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Um exemplo é a socióloga aposentada da UNICAMP, Maria Helena Guimarães de Castro, que presidiu do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC, entre 1995 e 2002, personalidade fortemente ligada ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e a movimentos do terceiro setor, e que em outubro de 2020, tornou-se presidente do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Esse importante órgão regulamentador, aliás que viu a “reconversão” de seus rumos ao eixo neoliberal, passando a contar em seu quadro com alguns nomes como Mozart Neves Ramos, diretor do “Instituto Ayrton Senna” e ex-presidente do movimento “Todos Pela Educação”; Antônio de Araújo Freitas Júnior, membro do “Instituto Millenium”; o empresário Antonio Carbonari Netto, um dos principais acionistas da Anhanguera Educacional e ex-diretor da ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior; além de outras figuras importantes que circulam em alguns “*Think Tanks*” (BERNARDI et al, 2017) de grupos liberais que dentre outros anúncios em suas produções editoriais recomendam o curso formativo dos indivíduos numa perspectiva da ampliação do “capital humano”. São representantes de uma ideologia a qual o bem de todos não está em primeiro lugar em suas escolhas e ações, pois suas orientações relacionadas à educação primam aos interesses privatistas.

Assim, a brusca alteração no campo político marcou uma ruptura em determinados projetos no âmbito da educação. Pochmann e Dias (2010) citam o exemplo dos conselhos populares de participação nas políticas públicas que se desenvolveram em um determinado período no Brasil em diferentes campos. No caso da educação, lembramo-nos da CONAE – Conferência Nacional de Educação, que foi realizada em etapas durante os anos de 2010 e 2011 e possuía, entre seus objetivos a intenção de consultar, articular, deliberar, monitorar os rumos do projeto de educação do país, mas que foi extinta. O evento estava previsto para acontecer novamente em 2018, mas não foi realizado.

No entanto, a ruptura teve o seu reflexo objetivo sentido nas reformas curriculares tanto no nível da educação básica, quanto na formação docente a nível superior como também na austeridade financeira – materializada na PEC 55, que estabelece o teto de gastos públicos – consideradas práticas desse novo cenário, por assim dizer, antidialógico (FREIRE, 2017), que passa a vigorar no Brasil, pós 2016. Salienta-se que no período anterior já eram discutidas as reformas educacionais. Entretanto, as entidades representantes dos trabalhadores, no processo democrático da construção das propostas estavam, pois, resistindo a certas imposições do capital e conquistando concessões. Isso mudou após 2016, quando muitos dos princípios da classe trabalhadora deixaram de estar presentes nas propostas de reformas curriculares.

Analisando esse contexto, Peroni (2017) argumenta que, as reformas educacionais em curso no Brasil (a BNCC, o Novo Ensino Médio como bem analisa a autora; nós acrescentamos aqui também a nova BNC - Formação) não dialogam com os sujeitos diretamente envolvidos no processo ou suas entidades legalmente constituídas. São, portanto, alienantes e cerceiam o fazer docente e os direitos dos sujeitos. No entanto, tais reformas de viés gerencialista podem, a médio prazo, alterar as bases da escola pública, mudando a cultura, tanto da escola quanto da sociedade nacional. Isso porque, segundo a autora, “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças”. (PERONI, 2017 p.417).

Tal projeto neoliberal já se viu, por exemplo, no campo das políticas públicas norte-americanas para a educação nos anos de 1990, conforme nos aponta Apple (2002). As críticas a esse modelo destacam exatamente os mesmos pontos. O seu intuito, nos descrevia o autor, no âmbito mais geral, revestido da ideia de melhoria dos

índices, na suposta atribuição de melhor qualificação do trabalho, não era outra coisa senão a resignação das massas, ou seja, oculto no currículo estava a intenção de transformar a sua visão de mundo do cidadão.

Entretanto, percebe-se a política educacional neoliberal em duas formas ou casos; por um lado, essa ocorre em ações práticas de privatização dos serviços e também na venda direta de produtos para o Estado suprir algumas demandas da escola; por outro lado, no âmbito teórico e ideológico, o neoliberalismo da educação se promove no curricular proposto, como estratégia de um plano maior que é a intenção ético-política, de moldar a perspectiva população em formação (APPLE, 2002).

No primeiro caso, materializa-se de forma prática, a visão que os liberais possuem do campo enquanto um nicho de mercado a ser ampliado, sob a justificativa de que a educação é o “saco sem fundo” dos investimentos públicos e que o Estado “não dá conta” sozinho de tamanha complexidade (OSTROWIECKI; FEDER, 2008). Agora em alusão ao segundo caso, que se apresenta de modo mais velado e oculto no currículo, concordamos com Apple (2002), Freitas (2011), Shiroma e Evangelista (2003), Peroni (2017), entre outros que, aqui no Brasil, o objetivo das reformas educacionais em curso, no campo ideológico, possivelmente não é outra coisa senão formar para o conformismo, ou seja, a aceitação pacífica da lógica do sistema.

Debruçando de modo mais específico na questão da formação do professor, vemos uma evidência nova quando os idealizadores falam da BNCC e da BNC-Formação e mesmo quando se lê esses documentos, a qual gostaríamos de chamar a atenção. Esse é o fato da reificação desses dois textos e discursos, como se eles fossem uma “coisa” só. Para exemplificar, trazemos à apreciação um trecho da RES. CNE/CP N° 02/2019, que institui a BNC-Formação no qual diz que:

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

Percebe-se que a RES. CNE/CP N° 02/2019, que deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento amplo do licenciando nas Instituições de Ensino Superior (IES) promovendo a sua profissionalização, se confunde em seu teor, quando desvia

seu foco para o aluno da educação básica. Do mesmo modo, também se observa isso em outras partes do texto da normativa.

No entanto, a reificada transformação do currículo que as IES e a escola básica devem cumprir, a partir desse projeto neoliberal, precisa ser motivo de alerta para todos os que pesquisam os campos do currículo e da formação de professores. Isso porque, percebe-se a enunciação mistificada desse ente chamado “Currículo” que deve ser cumprido tanto da escola quanto na formação de nível superior, sob o pretexto de aumento da qualidade, sem questionamento ou reflexão de que essa fusão pode ser daninha para o desenvolvimento profissional da categoria dos professores, por seguir uma trajetória formativa em uma perspectiva reducionista do “ser” e do “fazer” docente. O que é possível observar nos discursos que defendem a proposta é a intenção de conquistar a aceitação dessa junção como algo natural, sendo amplamente frisado tal naturalidade, ocultando o seu interesse estratégico.

Desse modo, identificamos o movimento em curso na educação do país como perigoso para os profissionais da educação e para a promoção do que se pode chamar de uma consciência cidadã e vamos explicar o porquê pensamos assim. Entendemos que a formação de nível superior realizada na universidade deve ser uma formação responsável por elevar a consciência do sujeito; que o ajude mediante fundamentos teóricos a promover sua intelectualidade, o pensar de modo autêntico, etc. Mas o que se percebe lendo o excerto da resolução que trouxemos acima, não é nada disso. Ao longo do texto da BNC-Formação, vemos sim a tentativa de se propor um currículo de formação acadêmica atrelado ao aspecto funcional, utilitário e produtivo. Os neoliberais que o defendem, o fazem sob a alegação do objetivo de assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera do aluno da educação básica, que é o anunciado como o foco maior da política curricular como um todo. Isso é muito importante. Porém, o que não se revela, é que o resultado do trabalho engajado de todos (IES e escolas), como se sabe, estará subjugado às avaliações externas.

O engajamento profissional, aliás, é uma categoria presente na RES. CNE/CP Nº 02/2019, BNC-Formação, como vemos:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento

profissional. [...]. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019).

Mesmo o documento não explicitando o conceito, nota-se que a noção dos ideólogos da BNC-Formação tem em relação ao engajamento vai em uma única direção: a do compromisso com a execução inquestionável da proposta oficial do sistema educacional. Desse modo, se observa que o engajamento está restrito a uma perspectiva muito limitada do que se entende e se espera dessa ação. Sobre esse ponto, vemos uma fragilidade intencional na proposta oficial, fato que carece de maior discussão pelos pesquisadores, aos quais os provocamos a pensar: o que seria “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”? O mesmo questionamento pode ser feito ao “engajar-se, profissionalmente”. O contrário é possível? O que seria o engajamento não profissional do professor? Assim como a questão do “participar do Projeto Pedagógico da escola”. Se é democrático, pois exige participação, esse projeto da escola, ele não seria então político pedagógico? É possível isso, quando o curso de sua formação só se preocupou em capacitá-lo para o que é utilitário e produtivo, restringindo a sua capacidade de pensar?

No quadro I expomos parte do anexo da RES. CNE/CP N° 02/2019, BNC-Formação, que pode exemplificar a perspectiva intencionalmente limitada da noção de engajamento que os neoliberais estão a propor aos docentes em formação. Vejamos:

Quadro 1: Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação) – dimensão do engajamento profissional.

3 DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.

	<p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p> <p>3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>
--	---

Fonte: Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 19.

A partir do quadro, nota-se uma perspectiva reducionista do “ser” e do “fazer” docente no exposto, a qual percebemos ser possivelmente uma estratégia dos reformadores: formar e de se propor um trabalho por competência e habilidades na educação básica para limitar o trabalho engajado de emancipação, tanto na academia quanto na escola, do profissional intelectual transformador.

Assim, nos perguntamos, “o que é ser professor na concepção da BNC-Formação e da BNCC?” Dentro de uma lógica formal que desconsidera o contraditório, reverbera a formação do professor enunciada na BNC-Formação, representada na visão neoliberal dos atuais membros do CNE e de especialistas do MEC, que dá a entender que os professores, lá na base, não passam de meros técnicos aplicadores. Ou seja, na estrutura burocrática alguns poucos pensam, prescrevem e cobram, e outros, em número bem maior e dentro desta mesma estrutura burocrática, executam e respondem pelos resultados.

Desse modo, possivelmente não é objetivo da BNC-Formação, por exemplo, necessariamente a formação de um professor crítico e politizado, porque esse certamente irá se posicionar frente à enunciada perspectiva unilateral dessa formação. O profissional crítico, conforme Mendes e Baccon (2015), faz suas escolhas de ação subsidiadas no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando pluralidade, promovendo a mediação observando a complexidade da diversidade social, cultural e econômica, sendo por isso mesmo também, em certos casos um sujeito questionador. Mas o que percebemos é que, o que está sendo proposto para a educação básica, parece estar alinhado a tal perfil de profissional.

Afirmamos isso porque toda a reformulação da educação básica, como já discutimos, representou ao entender dos educadores progressistas, a retomada dos ideários pedagógicos que dizem respeito, no nível de currículo oculto (APLLE, 2002) à

formação do “capital humano”, quando apresenta o conceito de competências, dentro de uma lógica formal pragmática e propedêutica presente na BNCC. Portanto, o indivíduo e o próprio sistema investem na transformação do homem em moeda de troca – capital -, buscando como resultado, qualidades, atributos, para tornar-se visível e competitivo no âmbito do mercado. Isso não seria um risco se não fosse proposto como a única finalidade da Educação. A Educação é mais do que isso. Se para o Capital, o homem é apenas mais uma mercadoria (MARX, 2004), transformar a educação em apenas um meio para a geração de riqueza; fazer da escolarização apenas mais um insumo para o trabalho, pode ser um processo perigoso pois desumaniza o ser humano, restringindo suas potencialidades.

Buscando refletir isso na formação do professor, vemos o total contrassenso quando se enuncia no Art. 2º da BNC-Formação, no trecho já citado aqui, uma tal busca pelo “desenvolvimento pleno da pessoa”; uma “Educação Integral” do estudante. Isso torna-se falácia quando desvendando o que se esconde, identifica-se no concreto que o trabalho formativo implícito nesse currículo unificado (BNCC e BNC-Formação), não pretende a emancipação do estudante e nem do professor. Por isso mesmo, no nível das IES não se deve formar um professor crítico transformador.

Na realidade, esse Currículo reificado em uma “coisa”, na qual duas propostas são uma só, tem como seu maior objetivo a construir perfis de mistificados de “cidadãos de bem”, “bons trabalhadores” passivos e subservientes. Isso é possível promovendo um caminho formativo dentro dos ideários do capital que preze pela formação de mão de obra, formação de futuros indivíduos “competentes” para o trabalho, sem necessariamente problematizar a realidade, escondendo o valor da dialética e do conflito para a compreensão e construção do real. Assim, essa “coisa” chamada currículo, prescreve uma lista a ser cumprida no percurso de aprendizagem do sistema oficial, na esfera pública e privada, nos níveis básico e superior, orientando e conduzindo a massa de indivíduos, de forma alienada, pois no fundo, não se quer e nem se aceita mudança alguma que venha pela ação de e para a grande maioria.

Ainda em relação a dimensão do engajamento profissional trazida pelos reformadores, nós gostaríamos de salientar que essa é uma ideia que desde a década de 1970 está presente na epistemologia de vertente crítica que elucida o campo no Brasil, sendo compreendida como um elemento da práxis transformadora do professor emancipado. Contrários ao perfil profissional que estão tentando moldar a partir dessa

nova diretriz para a formação de professores, entendemos que esse profissional precisa ser formado e encarado pelos agentes políticos como um intelectual transformador (GIROUX, 2008).

Assim, entendemos o trabalho engajado do professor emancipado como algo que, em certos casos, pode e deve extrapolar a subserviência plena ao sistema. Isso porque, muitas decisões políticas não são aptas de serem colocadas em prática, dada a realidade educacional e a uma série de motivos de ordem política - já que refletem escolhas de um grupo no poder - e também algumas vezes por razões socioeconômicas e por isso mesmo, o profissional consciente pode e deve fazer a resistência. Mas esse é um posicionamento que se pode esperar de um profissional; algo mais difícil de ocorrer a um proletário.

É por essa razão também que reiteramos que a BNC-Formação, atrelada a BNCC, declaradamente funcional, objetiva sim, o neotecnicismo (FREITAS, 2011) na formação do professor e pode levar a proletarização desse trabalhador. A esse resultado se chega principalmente porque foi pensado para ser assim. Em um caminho formativo sendo realizado sem o estudo analítico da educação e de seus determinantes históricos e sociais, com foco no que é pragmático, só pode gerar um proletário aplicador de modelos prontos e não um profissional que tem autonomia, que se questiona e que problematiza o real, que se enxerga na trama social reconhecendo-se como sujeito de opinião e que se sente capaz de intencionalmente realizar um trabalho transformador.

Enfim, no âmbito da totalidade podemos concordar com Silva (2017), que em sua análise define que o movimento de reformas nas políticas educacionais em curso no Brasil, se tratam na realidade, de duros golpes ao cidadão, no que consiste na garantia da oferta de uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para gerar uma educação de qualidade, é necessário investir em uma boa formação para os professores, pois são eles a base de sustentação da sociedade e que irão formar os indivíduos. Uma formação de professor precária irá resultar em uma ação docente precária e, conseqüentemente, em resultados insatisfatórios.

A trajetória da história educacional do Brasil, ao longo dos anos, mostra o processo de construção de um sistema educacional e de uma formação para professores,

ainda que haja precariedade nas políticas formativas e as diversas mudanças ocorridas não estabelecem um padrão de preparação da formação de professores para lidar com os problemas educacionais enfrentados no país.

Ressaltamos a importância da trajetória histórica da construção da formação do professor no Brasil até os dias de hoje, os avanços em todos os âmbitos da sociedade contemporânea que contribuíram para uma formação específica de um profissional que nos permite analisar com criticidade, hoje, que tipo de ser humano se espera para o exercício da cidadania, e como esse, está sendo formado e qual o tipo de trabalhador é exigido para atuar na prática.

Em relação às propostas oficiais de currículos que aqui apreciamos, estamos convencidos de que no âmbito geral, a reforma vem para atender basicamente aos anseios do capital, atendendo os apelos do empresariado para que o estado abra esse grande nicho de mercado. Um destaque ao qual precisamos ficar atentos é essa vinculação, quase como “unha e carne”, da formação acadêmica de nível superior aos pressupostos da BNCC que presa por competências e habilidades. Acreditamos que o papel da academia deve ser uma formação responsável por elevar a consciência dos sujeitos, ampliar a sua visão de mundo e não a limitar, por exemplo, ao aspecto funcional, utilitário e produtivo.

Diante desse fato, reforçamos que a formação do professor deve ser analisada dentro do contexto social e é essencial para habilitar os profissionais em relação ao exercício da prática docente, fundamentando-os teoricamente, capacitando-os para exercício da docência de forma crítica. Faz-se necessária uma boa formação inicial, pois essa é fundamental para que o professor saia da graduação preparado para exercer seu trabalho de humanização, e seja capaz de ensinar de maneira que possa colaborar com o processo de aprendizagem de seus alunos.

Ao analisar o processo de formação docente no atual contexto da sociedade, ou seja, o currículo, temos que ter em mente todos os fatores presentes dentro da sociedade que contribuem e influenciam o processo de construção da formação do professor ao longo da história. Isso porque o currículo reflete interesses e escolhas, ele não é neutro, o curso formativo evidencia a inclinação a um projeto de sujeito, e nesse aspecto, cabe ao professor intelectual transformador, assumir posição.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 2, n.1, p. 55-78, 2002.
- ARCE, A. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, 2001.
- BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- BERNARDI, L. M., BOROWSKY, F., MONTANO, M., SUSIN, M. O. Os think tanks liberais no país: a Universidade Aberta de Porto Alegre. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF.MEC, 2015. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>
Acesso em 02 mar 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
Acesso em 27 fev 2021.
- CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.17-32. 1999.
- CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, p. 125-142, 2003.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas, In: MARTINS, L.M., DUARTE, N., (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- HIGHET, Gilbert Arthuer. **A arte de ensinar**. São Paulo: Kíron, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- FREITAS, H. C. L., et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, p. 95-107. 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n.8, p.7-22. 2009.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N.; MARSIGLIA, A. C. G.; **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. **Profissão docente: o que é ser professor**. Educare: XII Congresso Internacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 18/03/2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33. 1995.

OSTROWIECKI, A.; FEDER, Renato. **Carregando o elefante**. Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. São Paulo: Hemus, 2008.

PERONI, V., CAETANO, M. R., LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

POCHMANN, M., DIAS, G. A sociedade pela qual se luta. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. (org.). **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Boitempo, p.111-132, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Moraes, M. C. M. (org.) **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 81-98. 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: a introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

TONIETO, C., FÁVERO, A. A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Revista Práxis Educativa**. v. 15, 2020.

TOZETTO, S. S. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: _____. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, p.21-51, 2010.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil**: o primado das influências externas. Paraná: EDUCERE, 2008.

CAPÍTULO 02

LIMITES E DILEMAS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é bolsista do Programa de Demanda Social – CAPES.

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é bolsista do Programa de Demanda Social – CAPES e Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se move em torno de reflexões do grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina denominado: O Campo do Currículo e sua relação com a formação do pedagogo: Pressupostos e Implicações no campo da docência, da gestão e da pesquisa. Assim, este estudo objetiva discutir os limites e dilemas político-pedagógicos na formação humana no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, a metodologia consistiu em análises das Resoluções nº2/2015, Resolução nº2/2017 e a Resolução nº2/2019, por serem os documentos normativos estruturantes do documento BNCC.

Para desvanecer este objetivo, o presente estudo está estruturado em três seções: Introdução com uma contextualização e considerações iniciais, a segunda seção: Caminhos, Dilemas e Formação Humana No Contexto da BNCC, traz uma discussão acerca do campo político-pedagógico e histórico-educacional do referido documento, abordando os aspectos de disputas e interesses, bem como formulações normativas e estruturais do documento. A terceira nomeada: O Campo Político-Pedagógico E

Histórico-Educacional da BNCC, está em torno de caminhos, dilemas e a formação humana no contexto do documento, chamando a atenção para o fato de a educação ser um dos elementos estruturantes dos direitos humanos; e, por fim, as considerações finais acerca dos expostos neste estudo.

Não é de hoje que a Educação Básica brasileira tem sido motivo de debates, sendo questionada, em diferentes momentos e por diferentes setores da sociedade, por apresentar problemas referentes à formação de professores, pelo elevado número de evasão e também por não atingir todos os desenvolvimentos almejados pelas Metas do Plano Nacional de Educação-PNE/2014-2024 (BRASIL, 2020).

No contexto atual, novas questões passam a compor este cenário, dificultando, uma vez mais, o exercício da cidadania e da democracia realizados por meio da educação. No bojo deste contexto estão pautas de redução em investimentos na Educação Básica pública, incentivos de abertura de colégios militares, privatizações de setores educacionais públicos, projeto Escola sem Partido, uma política de não povo, ultraconservadora e neoliberal e com claras preferências pelo setor financeiro, bem como ofensivas contra as ciências humanas e contra os direitos humanos, entre outros.

É para esse cenário, então, que devemos voltar nossas análises, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017) traz à tona em seu bojo uma política de retrocessos no que diz respeito à formação humana, ao papel social da escola, à formação inicial e continuada de professores e no que diz respeito à prática educativa, isto é, um caminho de reforma educacional que se alinha a projetos do capital e por isso se movimenta na direção oposta das conquistas coletivas expressadas na Resolução nº2/2015 que, dentre outros elementos caracterizadores, se observou também uma ambiência institucional envolvendo um projeto coletivo (ANPED, 2019).

Outro agravante dessa BNCC consiste na perda do papel social da educação, visto ser latente um desmonte da educação pública no país, embora os discursos do documento apontem esse caminho como possibilidade de melhoras na qualidade da educação brasileira (PINA; GAMA, 2020). Desta forma, vê-se que motivos para problematizarmos a formação humana no contexto da BNCC não faltam, uma vez que na pauta do dia deste documento tal formação não consiste enquanto prioridade, visto

que o mesmo está alinhado com concepções ideológicas pautadas em conceitos de gestão empresarial, os quais têm como objetivos dominar e gerir o setor educacional como se fosse uma extensão do chão da fábrica. Tais aspectos são observados por meio de diferentes ações que consistem em currículos voltados para as competências e habilidades alinhadas aos pressupostos de demandas de mercado (currículos de formação minimalista ao educando oriundo da classe popular) e que desconsidera a amplitude da diversidade cultural, da desigualdade social e econômica do país, isto é, um projeto de formação pautado na meritocracia, em que o fracasso ou o sucesso escolar são de responsabilidade dos sujeitos, e não do conjunto de fatores e de questões que pautam a educação do país (PINA; GAMA, 2020).

Com isso evidenciam-se indicativos de que os objetivos do documento não priorizam e nem condiz com a formação humana dos sujeitos em sua totalidade, pois não possibilitam o acesso dos educandos aos conhecimentos científicos e historicamente produzidos pelo conjunto de sujeitos, de forma que consigam problematizar o seu cotidiano, que consigam entender as contradições que os cercam, isto é, não prioriza uma formação pautada na emancipação, uma formação para além dos domínios da lógica das habilidades e das competências, uma formação que garanta o exercício da reflexão, da crítica, da problematização, do olhar investigativo, da compreensão estética, étnica e ética da sociedade, dos direitos humanos e da cidadania. Pelo contrário, o que se observa é uma ênfase, mesmo que de forma obscurecida, de uma formação do educando flexível e passivo ante as questões do seu cotidiano, ou seja, uma formação flexível e passiva que atende modelos de produção capitalista.

Neste sentido, Kuenzer (2005) destaca que no contexto da educação pautada no conceito de qualidade total da acumulação flexível, pressupostos do neotecnicismo e produto da organização produtiva toyotista, despontou a pedagogia da “inclusão excludente” e da “exclusão includente”. A primeira manifesta-se na esfera produtiva, na dispensa do trabalhador do processo produtivo, na reinserção do trabalhador ao processo produtivo e conseqüentemente no processo de terceirização do contrato de trabalho, convergindo na perda de direitos trabalhista e previdenciário e na diminuição do salário e, por fim, na informalidade. A segunda é caracterizada por manifestar-se no campo pedagógico, na inclusão dos estudantes em diferentes cursos de diferentes níveis e modalidades sem o padrão de qualidade exigido pelo mercado de trabalho, ou seja, a exclusão includente permite demonstrar dados quantitativos que demonstram a

universalização do acesso ao ensino fundamental, por exemplo, mas que mesmo incluído no processo escolar, os estudantes permanecem excluídos do mercado de trabalho devido a falhas na formação (KUENZER, 2005). Na sequência deste trabalho, procuramos contextualizar o campo político pedagógico da Base Nacional Comum Curricular, trazendo sua história educacional, suas fases e desenvolvimento e, em seguida apresentar alguns dilemas e a formação humana com base no documento.

2 O CAMPO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E HISTÓRICO-EDUCACIONAL DA BNCC

Consideramos o campo de disputas político-pedagógicas enquanto espaços de conflitos e de interesses voltados ao estabelecimento de projetos que determinam estabelecer caminhos a serem seguidos pela educação presente na BNCC, suscitando margens para análises, debates e estudos acerca do mesmo.

Isto posto, as discussões acerca dos princípios normativos de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à educação emergem nos anos de 1980, período este que deu margem para o início das discussões sobre uma Base Comum do currículo, e que consiste no contexto demarcado também pelas iniciativas tecnicistas no campo educacional, ou seja, é um cenário onde evidenciam-se os germes do neoliberalismo e o início das parcerias público-privadas na educação brasileira (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020).

Na Constituição de 1988, por meio do seu artigo 210, fora indicada a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Embora seja considerada enquanto Constituição cidadã, devemos entender que mesma representou as necessidades das demandas educacionais do país? E em que medida o fato de fixar os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental representam a diversidade cultural existente no país? Ora, as respostas a tais indagações podem ser encontradas no simples fato de a mesma ser sobrecarregada de discurso apenas, visto que no campo educacional as questões de gênero e as que dizem respeito ao etnicorracil até hoje estão entre os problemas que ainda não estão bem esclarecidos nos currículos escolares de todas as etapas educacionais do país. Isso talvez evidencie alguns dos

elementos que podem explicar o retrocesso levado à cabo pela Resolução N° 2/2019, como veremos mais adiante neste texto.

Na década seguinte, mais especificamente em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, entre outros pontos, enfatizou que as instituições de ensino elaborem os seus currículos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio a partir da Base Comum Nacional, respeitando suas características regionais, culturais, sociais e econômicas, buscando contextualizar o ensino em situações específicas (BARREIRO, 2017).

Então, quando citamos o contexto da BNCC e seu desenvolvimento, compreendemos que é necessário uma reformulação e reflexão acerca deste currículo pois, segundo autores citados neste trabalho compreendemos que o caminho a seguir deverá ser baseado em um currículo que priorize a formação humana precisa estar pautado nos conteúdos nucleares, abordando a realidade concreta dos sujeitos, onde o foco principal da instituição escolar não pode ser outro senão o de proporcionar ao educando, por meio do currículo, o acesso ao saber e ao conhecimento sistematizado.

Pelo fato da mesma ser considerada por muitos enquanto documento equiparado à carta magna da educação por ser de exclusividade da União e que por isso Estados, Distrito Federal e Municípios não podem interferir na mesma, os problemas educacionais já existentes como o de ensino e aprendizagem, o papel do professor e a relação deste para com os alunos foram solucionados? Para Demo (1997) a LDB consistiu em avanços sim, visto que houve um compromisso com avaliação, visão alternativa de formação dos profissionais da educação, direcionamento de investimentos financeiros para a valorização do magistério, entre outros aspectos positivos, porém, também houve ranços que consistiram numa visão relativamente obsoleta de educação, a velha universidade continuou resistindo, atrasos eletrônicos e também persistiram alguns problemas com o mundo do trabalho. Em suma, a LDB/96 manteve termos que estão intimamente ligados a educação tradicional, como ensino/aprendizagem, diferenciando claramente quem ensina de quem aprende, ou ainda “a valorização do profissional de ensino” quando poderia usar o termo “profissional da aprendizagem”. Outros pontos destacados pelo autor dizem respeito que a LDB fala em qualidade de ensino, níveis de ensino, quando poderia ter usado o termo “de educação”, destaca o autor Demo (1997).

Em 2013, impulsionado pelas fases de fomento ao processo de construção da BNCC, o MEC criou outro documento, desta vez, estruturado nos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. O que chama atenção neste documento é a substituição da expressão "expectativa de aprendizagem" pela expressão "garantias de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento", fato este que ganhou centralidade nos debates e questionamentos deste período.

Em entrevista concedida a repórter da Nova Escola, Elizangela Fernandes, em 2013, Saviani se posicionou com algumas ressalvas acerca das considerações presentes no documento, considerando não fazer sentido a nova expressão "garantia de Direito à aprendizagem" uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 já assegura o Direito à educação, e que não adianta falar de desenvolvimento enquanto as escolas do país seguem funcionando de forma precária. Diante disso entendemos que os problemas tangenciais à BNCC começam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se estende aos anos finais desta etapa educacional e adentra a etapa da Educação Superior, posto que o currículo que passou a atender o Sistema Educacional brasileiro está atrelado aos pressupostos da BNCC que, como já mencionado, é um documento que procura atender a lógica de mercado, e não a formação humana.

Deste modo, as primeiras concretizações do projeto BNCC aconteceram em 2015 (no Governo Dilma) e em 2017 (no Governo Temer). Na ocasião de 2015, a participação de representantes de associações científicas de diversas áreas do conhecimento, de universidades públicas, entre outros, características estas marcantes no período a Resolução nº 2/2015, que representou resultados de anos de lutas por parte de professores e coletivos em prol da educação, apontam Albino e Silva (2019). Nesta Resolução enfatiza-se a importância da pesquisa científica enquanto bases para a formação de professores e também defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, determinando que os cursos de licenciatura devam incluir a gestão e a pesquisa na formação, "tendo em vista a formação interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos pedagógicos e específicos de modo a capacitar para atuação na docência, gestão e pesquisa" (KÜENZER; RODRIGUES, 2006, p, 15). Outro ponto abordado na Resolução Nº 02/2015 diz respeito à "articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico

essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”. (BRASIL, 2015)

Por outro lado, para a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2018) a consolidação da BNCC em 2017, aprovada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução N^o2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) aconteceu no apagar das luzes, sem a participação pública, de movimentos sociais, entidades científicas e etc., onde uma série de mudanças no que diz respeito ao projeto de formulação humana foi estabelecida, tais como a formulação de currículo pelas redes de ensino e escolas particulares de acordo as aprendizagens estabelecidas, criando e revelando “[...] os limites da participação dos sujeitos escolares na construção do currículo” (ALBINO; SILVA, 2019, p.139). Ademais, também não representou “[...] a concepção de Base Comum Nacional construída pelo movimento dos educadores ao longo de suas lutas, por uma educação cidadã [...]” (AGUIAR, 2018 apud ALBINO; SILVA, 2019, p. 139), visto que criou uma hierarquia e uma separação entre produção e implementação da BNCC e do currículo escolar, afirmando que o currículo é tudo que é produzido na escola, instituindo, com isso, “[...] uma normatividade que fez com que o texto formal/oficial tenha preponderância em relação aos saberes locais [...]” (ALBINO; SILVA, 2019, p.139). Com outras palavras, ao propor um currículo comum (de abrangência geral) a Resolução N^o2/2017 acaba se distanciando das práticas do cotidiano escolar, proporcionando um processo de tratamento geral para sujeitos com oportunidades desiguais de acesso e não possibilitando a efetivação do direito substantivo (AZEVEDO, 2013), uma vez que na sociedade há “[...] diversidade e diferenças” e é formada por indivíduos desiguais. Assim, não se pode “usar o direito” igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada [...]” (AZEVEDO, 2013, p.138), sentido este que caminha na direção oposta do discurso da BNCC, a qual acentua que seus pressupostos estão todos atrelados “[...] ao direito de qualquer cidadão desenvolver as mesmas habilidades em todo território nacional” (BARREIROS, 2017, p. 3).

Então, se queremos avançar rumo a superar tais questões que permeiam a Educação Básica devemos pensar na formação de professores, posto ser estes profissionais os responsáveis por intermediar a aprendizagem do educando, e por isso precisa estar preparado para esse público cada vez mais imerso as inúmeras

transformações do contemporâneo. Porém, invés disso, percebe-se o oposto, quer dizer, um retrocesso, e não avanços como veremos a seguir quando analisamos a Resolução N°2/2019.

No ano de 2019, dia 20 de dezembro, entre em vigor a Resolução N°2, que “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)” (BRASIL, 2019). Nesta Resolução cabe pontuar que, de certo modo, representa a concretização do sucateamento da formação de professores para a Educação Básica do país, uma vez que:

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, 2019, p.1)

Caba ressaltarmos o fato de que este documento força um alinhamento das atuais diretrizes com os propósitos da BNCC/2017, trazendo à tona a conspeção de competências para a construção dos currículos das licenciaturas, deixando nítido um obscurantismo no que diz respeito à formação continuada e com isso desvalorizando o profissional da educação, ou seja, não há como não entendermos que as atuais Diretrizes Comum Nacionais (DCN) representam um retrocesso na e para a formação de professores e, conseqüentemente, um retrocesso também para a formação básica, visto que privilegia-se uma formação tecnicista, padronizada, pragmática e, sobretudo, um controle do ser e do fazer docente (GONÇALVEZ; MOTA, ANADON, 2020).

Ademais:

A partir da nova diretriz, a formação inicial de professores deixa de estar organizada por núcleos e passa a ter sua organização a partir de três dimensões, quais sejam: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Para cada dimensão são estabelecidas competências. Cada uma, destas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades. Cabe dizer que as dimensões propostas para a organização da formação docente no Brasil são idênticas às dimensões estabelecidas na proposta curricular australiana (AUSTRÁLIA, 2018, apud GONÇALVEZ; MOTA, ANADON, 2020, p.367)

Diante da passagem acima, a exemplo do que ocorreu com a LDB/96 um ponto em comum merece a nossa atenção, e este ponto consiste na prática costumeira e antiga de importações de projetos que dão certo lá fora, mas que, em território nacional, não funcionam, posto ser outra realidade, outra cultura e outras condições materiais, políticas e sociais. Consideradas estas condições, não podemos deixar de mencionar que a:

Nova Resolução aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. A formação destes profissionais tem sido realizada historicamente nos cursos de Pedagogia, o qual possui diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e que estabelecem que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base de sua formação. No entanto, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia e faz referência ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental". Até a aprovação da presente resolução não se utilizava estes termos para se referir à formação destes docentes. (GONÇALVEZ; MOTA, ANADON, 2020, p.369)

Nesse viés, com base nessas questões que permeiam os diferentes contextos do processo de construção do documento BNCC torna-se claro que devemos questionar as abordagens que tratam de oferecer ao indivíduo um receituário para o desenvolvimento de suas qualidades, com o nítido foco individualista no ter, que têm como princípio a formação do sujeito produtivo, competitivo e empreendedor – concepções estas de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas não são contempladas, pelo contrário, são questões impostas como verdadeiras, por isso a importância do uso do viés crítico, isto é, temos que nos posicionar problematizando, desvelando e desnaturalizando tais questões, visto que as mesmas têm como princípio teórico e metodológico a formação de sujeitos a partir de uma perspectiva voltada ao mercado de trabalho, por isso, não representando os anseios reais, concretos dos sujeitos que precisam de uma emancipação ante as questões políticas, sociais e econômicas vigentes, deturpando, com isso, caminhos viáveis à formação e descartando o real sentido da dimensão ampliada da realidade, que é permeada por questões éticas, étnicas, de gênero, de cidadania e de direitos humanos.

3 CAMINHOS, DILEMAS E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA BNCC

Discutir acerca desta temática é, por assim dizer, trazer para o debate questões constituintes dos Direitos Humanos, posto ser, este último, conceito-chave para a compreensão da formação humana no processo educativo, uma vez que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, p.1, 1984).

Partindo desse princípio geral e específico da educação no processo de formação humana, devemos considerar que

[...] a Educação ganha contornos de um direito essencial, cuja promoção auxilia no desenvolvimento e defesa de outros Direitos Humanos, ou seja, uma Educação em Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a Inclusão – como resposta aos processos excludentes cotidianos sociais e educacionais – desponta como um Direito Humano emergente, capaz de equacionar as demandas de acesso universal aos bens materiais e imateriais, com atenção às diferenças e às peculiaridades dos sujeitos e das populações, sobretudo aquelas que historicamente já são marginalizadas, estigmatizadas e vulnerabilizadas. (NOZU, PREUSSLER, 2021, p. 4)

Neste sentido, diferentes documentos caracterizam o direito à educação como sendo primordial ao desenvolvimento humano e para o acesso dos mesmos, enquanto cidadãos, aos direitos em diferentes humanos e em diferentes contextos sócio-políticos e educacionais. Por isso vemos ações e esforços presentes em documentos assinados por países da Organização das Nações Unidas que reconhecem e garantem acesso aos seus cidadãos. Nessa direção, outros documentos institucionais também ressaltam tal importância de reconhecimento dos direitos à educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humana, tais como a Convenção Relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; bem como outros documentos, quais sejam: o de Jomtien e os esforços empregados pela UNESCO no sentido da universalização do Ensino Fundamental para todos e para todas.

Embora tais documentos tenham como objetivos a busca por garantias de direitos à educação para todos e todas, é sabido que, na prática, tais direitos, no Brasil,

ainda consistam num processo lacunar, significando que devemos questionar o modelo de formação humana neste contexto caracterizado por projetos de reformulações dos rumos e caminhos à educação para que assim possamos avançar no entendimento do real interesse dos objetivos das políticas normativas que atuam nos bastidores de tais reformulações, uma vez que tal processo interfere diretamente na formação humana.

Diante disso, problematizar a formação humana a partir do contexto histórico, político e educacional da BNCC nos permite compreender acerca de questões que estão presentes no documento, como as que orientam modelos de educação, de currículo, de formação, de concepção de mundo, de homem e de sociedade vinculados aos ideais de poderes da classe dominante. Daí a necessidade de um currículo que priorize uma formação que forneça aos sujeitos possibilidades de emancipação enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, isto é, partícipes e com acessos aos direitos fundamentais para o desenvolvimento dos mesmos.

Um currículo que priorize a formação humana precisa estar pautado nos conteúdos nucleares, abordando a realidade concreta dos sujeitos, onde o foco principal da instituição escolar não pode ser outro senão o de proporcionar ao educando, por meio do currículo, o acesso ao saber e ao conhecimento sistematizado, alerta Saviani (2016).

Para tanto:

[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p.58)

Como vemos, a escola é o meio principal para a formação humana, porém, o currículo precisa estar voltado para esse processo de emancipação e que conjumine o trabalho como princípio educativo. Neste sentido, Platt (2009) acentua que uma vez que os conhecimentos apropriados para o desenvolvimento do ser humano estão atrelados ao modo de produção com os quais os indivíduos respondem suas necessidades pessoais e coletivas, temos assim que considerar a existência de:

[...] um “currículo” que elencará o conteúdo e a forma objetiva destes conhecimentos validados pelas objetivações sociais e que são acumulados historicamente, necessários para o agir humano – tanto no sentido das generalidades de ser “humano” quanto nas especificidades daquilo que materialmente está disponível para o desenvolvimento em seu aspecto particular (esfera do indivíduo) quanto a totalidade da humanidade. (PLATT, 2009, p. 151)

Devemos entender, a partir das colocações da autora, que o currículo de formação humana significa o processo que lança o homem na passagem das condições primárias às condições vitais ao ser humano (de hominização à humanização). Assim, o currículo de formação humana compreende que seja respeitada a caminhada de desenvolvimento, o qual não divide o processo de desenvolvimento em etapas ou fragmentos, mas que investe nesta formação enquanto processos contínuos, cumulativos, não dando ênfase a uma fase do indivíduo, mas sim investigando as determinações para o desenvolvimento dos mesmos e propondo a estes a construir a sua caminhada rumo a sua autonomia.

Com isso, acreditamos que a proposta curricular à formação humana deverá possuir como princípio formar o sujeito com domínio teórico-filosófico e relação experiencial no campo de trabalho, objetivando relacionar teoria e prática. Tal tese justifica-se porque, de acordo com Lukács (2013, p. 131), “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”. Assim como bem elucidada Saviani (1984):

Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. (SAVIANI, 1984, p.1)

Desse modo, é possível criar caminhos e irromper em meio a brechas existentes, pois tais esferas hegemônicas não conseguem vigiar a tudo e a todos. Assim, sempre há de ter espaços e sujeitos trabalhando para questionar as contradições e, a partir disso, desconstruir “verdades” que a ideologia dominante tende a impor a todos. A formação ontológica do sujeito social, portanto, refere-se à atividade humana que possibilita transformação do sujeito em sua totalidade. Ademais, os sujeitos formados nesta perspectiva no contexto da educação escolar, além da possibilidade de mais disposições a transformar e a lutar, também poderão ter conhecimento de que a educação retrata a luta de classes e por isso sua proposta não se revela apartidária como intenta a ideologia dominante. Nesse sentido, a formação humana neste viés esforça-se em possibilitar aos sujeitos a consciência, a liberdade de uma interpretação crítica do mundo desigual que os cerca e os incita, possibilitando o esforço na busca por mudanças políticas, econômicas e sociais. Dessa maneira, tais sujeitos assumem o papel de cidadãos envolvidos com a totalidade, pois:

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (Saviani, 2003, p. 31)

Afinal, de que forma a BNCC se refere à formação humana? Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, a BNCC tem como proposição uma formação humana pautada no conceito de competência que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; uma proposta de formação que ignora a indissociabilidade teoria-prática; uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; uma proposta que estimula uma formação *fast food*; uma formação com pouco recurso. Ou seja, uma formação que consiste num reducionismo sem precedentes, pois não prevê desenvolver sujeitos com autonomia, a tomar decisões, para assim poder dar respostas aos desafios que encontram no cotidiano escolar (ANPED, 2019).

Sendo assim, é uma preocupação relevante discutir a formação humana no contexto da BNCC, uma vez que os cenários políticos, social e educacional vigentes no país, sinalizam políticas educacionais que não priorizam uma formação humana, uma formação de sujeitos críticos e emancipados. Neste sentido, a perspectiva ontológica de

formação humana é consequência das tendências críticas na educação que surgiram a partir da década de 1970 e que influenciaram a educação escolar. Com tais tendências, ficou evidente que o trabalho da escola não é neutro; que precisa ser intencionalmente trabalhado no contexto escolar. Para os representantes dessa tendência progressista, como Saviani, por exemplo, cabe ao espaço formativo o caminho da certeza em acreditar ser possível a concretização de uma escola, de um currículo e de uma teoria pedagógica capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de suas limitações e possibilidades, ou seja, que não se coloquem a serviço da alienação e dominação, mas sim, da emancipação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, uma vez que o objetivo principal deste estudo foi o de discutir os limites e dilemas político-pedagógicos na formação humana no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constatamos que os documentos devem buscar assegurar aprendizagens que se concretizam mediante o conjunto de decisões e projetos que caracterizam o currículo em ação, de preferência currículos que presem e zelem por uma formação humana e que comece e termine nas ações humanas, ações estas questionadoras de realidades.

Entretanto, denota-se que atualmente vivenciamos cenários demarcados por retrocessos no que diz respeito aos projetos educacionais do país encabeçados pela BNCC, uma vez que a mesma desconsidera as conquistas de anos de lutas por parte dos movimentos sociais, estudantis e de professores em prol de uma educação pública, de qualidade e pautada pelos conhecimentos científicos e historicamente produzidos aportados na Resolução N°2/2015 (DOURADO, 2020).

Desta forma, concluímos que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC não prioriza a formação humana, uma vez que as Resoluções N°2/2017 e N°2/2019 fazem com que o currículo das Etapas Educacionais (Educação básica e Superior) tenha como referência os pressupostos da BNCC, a qual enfatiza uma formação pautada nos conceitos de competência e habilidades, priorizando um currículo de formação alinhado as demandas do capital, tornando-se visível que ainda existe, no Brasil, um cenário educacional pautado por questões de desigualdades, corroborando para que os direitos educacionais se restrinjam aos discursos apenas, visto que os mesmos não são

vivenciados na prática. Ademais, faz-se pertinente ressaltar que é neste ínterim, permeado por contradições, onde devemos continuar problematizando os pressupostos presentes nestes documentos em questão para que o processo de formação humana e fato se torne uma realidade para além dos discursos presentes nos termos de habilidades e de competência.

Nesse contexto, compreendemos que políticas curriculares e seu desenvolvimento no Brasil desde a dec. de 1990 foram e tem sido fortemente marcadas pelo projeto político- pedagógico do capital, fazendo com que essas políticas tenham como norte o projeto neoliberal que bem atua também no campo da educação, dessa maneira quando analisamos que tipo de sujeito o documento pretende formar, consideramos que contribui para formar um sujeito de acordo com o projeto de formação e políticas neoliberais.

Assim, esse paradigma de formação humana atrelado ao modelo educacional neoliberal vê a educação como elemento central para consolidação da lógica capitalista. Por isso, enfatizamos um avanço das pedagogias do capital, principalmente do capital humano, nas políticas educacionais e curriculares manifestos, nos fundamentos pedagógicos da BNCC, faz-se então necessário conhecer bem os pressupostos que sustentam essa política educacional, para obter a reflexão do que seria um projeto crítico de educação.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves. SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.gov.br>

ANPEd et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>

ANPEd. **Uma formação formatada:** Posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar. 2013. pp. 129-150.

BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** sujeitos, movimentos e ações políticas. 38º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 01 A 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luiz, MA, 2017. 17p. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41- 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.** Versão preliminar. Brasília-DF, 2020. 82p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. Junho/2002. pp. 245-262.

DEMO, Pedro. **A NOVA LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP, 1997. 111p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. pp. 299-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Formação em Movimento**, v.2, i. 2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICI, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. pp. 77-95.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. PREUSSLER, Gustavo de Souza. (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021. 240p.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. Trabalho necessário, V.18, nº 36 - 2020 (maio-ago). pp 343-366.

PLATT, Adreana Dulcina. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. **Espaço do currículo**, v.2, n.1, março-setembro/2009. pp. 141-157.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento/Revista de Educação**. Ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Saviani, sobre direitos de Aprendizagem**: documento é mais do mesmo. Entrevista concedida a Elizangela Fernandes. Nova Escola, 01 de abril de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. 6p.

CAPÍTULO 03

A OMISSÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE LONDRINA: RESSONÂNCIAS DE UMA AUSÊNCIA HISTORICAMENTE PREMEDITADA

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

ADRIELEN AMANCIO DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, com bolsa Capes. Participa dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Formada em Pedagogia pela UNIR, *campus* de Ji-Paraná

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Participa dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Atualmente é Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Jaboti.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero, desde seus primórdios, têm revelado como a sociedade tem se empenhado em velar as discussões sobre a temática. Neste texto, temos como objetivo refletir sobre a ausência das discussões de gênero nas Diretrizes Pedagógicas da cidade de Londrina - Paraná, assim como pensar em possibilidades sobre como essas temáticas poderiam estar presentes. O documento corresponde a uma proposta preliminar, apresentada no ano de 2016, cuja finalidade propunha uma organização curricular específica para a educação no município.

Não gostaríamos, no entanto, que essa análise fosse vista com maus olhos. Não se trata de um ataque ao documento, muito pelo contrário, a intenção dessa discussão tem o intuito único de contribuir para a reflexão sobre a ausência das discussões de gênero nas pautas de políticas públicas educacionais. Entendemos que trazer essa temática para as diretrizes pedagógicas pode possibilitar e ajudar a garantir uma educação de mais qualidade e mais acolhedora. Em outras palavras, justifica-se a importância desse estudo ao passo que ele pode trazer ponderações importantes que

tornem a educação ofertada no município de Londrina mais igualitária, humana e efetivamente para todos, todas e todes¹.

Isto posto, nesta pesquisa utilizamos inicialmente como técnica de coleta de dados, um estudo documental, realizado nas Diretrizes Pedagógicas para a educação do município de Londrina. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para fundamentar as discussões, tendo as premissas teóricas dos Estudos Culturais e as contribuições dos estudos de gênero como aporte teórico.

Assim a organização do texto se dá em quatro partes: na primeira, composta por dois subtítulos, trazemos uma discussão sobre gênero a partir das contribuições dos Estudos Culturais e uma apresentação geral do documento para que possamos conhecer os fundamentos basilares que norteiam a proposta. Na segunda parte apresentamos a metodologia. Na terceira parte trazemos as discussões e análises dispostas também em dois subtítulos: um primeiro trazendo uma discussão histórica sobre como gênero tem estado presente nas políticas curriculares educacionais do Brasil e um segundo focalizando a ausência da temática de gênero nas Diretrizes Pedagógicas de Londrina. Encerramos as discussões apresentando as considerações finais sobre os resultados levantados.

2 O GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Ao revisitar a história, vamos encontrar os movimentos feministas da década de 70 como berço de surgimento do conceito de gênero enquanto pesquisa científica. Uma intensa luta era enfrentada pelas feministas no intuito de “demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero.” (MEYER, 2013, p. 16).

O que as feministas queriam, era demonstrar que as características biológicas não podem servir como parâmetro para definir os papéis sociais para homens e

¹ Pronome utilizado para visibilizar e respeitar as identidades de gênero de sujeitos não-binários, que segundo Reis e Pinho (2016, p. 14), são aqueles “indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações.”

mulheres, tampouco justificar desigualdades a partir das diferenças biológicas. Nesse cenário, surge entre as feministas anglo saxãs, o termo “gender” (traduzido para “gênero” na Língua Portuguesa), para que pudessem discutir cientificamente as questões referentes às condições desiguais estabelecidas entre os sexos.

Assim, esse termo - gênero - como nos explica Scott (1995, p. 72) “indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Essas implicações impactaram diretamente as relações e concepções sobre as diferenças entre homens e mulheres, pois elas passaram a ser vistas como construções sociais, históricas e culturais, e não meramente ocasionadas por fatores biológicos.

Mas quando falamos em gênero, estamos falando de que?

Corroborando com os pensamentos de Meyer (2013, p. 18), entendemos que o conceito de gênero “aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.” Nesse sentido, gênero se refere à nossa constituição enquanto homens, mulheres ou sujeitos não binários (aqueles que não se identificam nem como homem nem como mulheres). Trata-se de uma constituição contínua, diretamente influenciada por instituições e práticas sociais, por fatores culturais e subjetivos, que marca nossa identidade ao longo de toda a vida. Isso porque, “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.” (MEYER, 2013, p. 19).

Há de se esclarecer, no entanto, que não negamos a importância da biologia, o que queremos ressaltar e destacar é, como apropriadamente Louro (1997, p. 22) “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” É evidente que o sexo é importante, até porque os gêneros se constituem em corpos sexuados, mas não podemos cair no equívoco de achar que o sexo define por si só a constituição das identidades femininas, masculinas ou não binárias. O gênero evidencia as possibilidades de se viver essas feminilidades, masculinidades ou não-binarismos para além do sexo biológico do sujeito, constitui-se “como uma interpretação múltipla do sexo.” (BUTLER, 2003, p. 24).

Dadas particularidades do gênero, ele acaba por ser um “constituente da identidade dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 24) uma vez que o entendimento e a

apresentação de quem somos e de como nos identificamos estão intimamente ligados ao gênero com o qual nos identificamos. Nesse sentido, como cada sujeito é único, não podemos falar em “identidade” no singular, mas devemos estender a questão no plural, reconhecendo “identidades”.

Nessa perspectiva, podemos falar também sobre identidades de gênero, pois, como infere Butler (2003, p. 24)

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino* tanto um corpo masculino como um feminino que correspondem.

Nesse sentido, quando falamos em identidades de gênero, estamos nos referindo

[...] à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres. (BRASIL, 2010, p. 18).

Essas distintas possibilidades de identidades tornam o campo da vida humana muito rico em termos de diversidade. Porém, existem violências e negação dessa diversidade. Para entendermos isso, Louro (2011, p. 65) nos explica que “no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”, assim sendo, essa passa a ser nossa identidade referência, nosso modelo padrão, a identidade ideal. Ela ocupa centralidade nas relações sociais de tal forma que qualquer outra pessoa que se diferencia dela (da referência), é delegada a estar à margem dessas relações.

Obviamente que em tal contexto, as mulheres, as pessoas não brancas, os sujeitos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero existentes), os sujeitos não cristãos, serão marginalizados pela sociedade. É

nesse processo de marginalização de algumas identidades em detrimento de outras que se constituem raízes das desigualdades de gênero.

Diferentes movimentos sociais surgiram no intuito de combater essas desigualdades. A Teoria Feminista, oriunda dos movimentos feministas, urge para fundamentar uma luta pelo respeito e valorização das mulheres - inicialmente, pois a luta se ampliou e intensificou para vários outros grupos marginalizados, como o movimento negro, movimento gay, trans., lésbicos, campesinato, entre outros - legitimando sua importância e reivindicando a elas e eles os mesmos direitos que apenas alguns homens obtinham. Outra teoria muito importante que estendeu ainda mais seu campo de visão, abarcando também outras identidades aqui já mencionadas. Trata-se da Teoria dos Estudos Culturais, a qual elegemos para fundamentar teoricamente nossas discussões.

Podemos entender os Estudos Culturais como um “campo de investigação que busca problematizar as concepções contemporâneas sobre as identidades culturais.” (BALISCEI; AZEVEDO; CALSA, 2020, p. 2-3). Dedicar-se a investigar os processos de representação, legitimação ou deslegitimação das diversas identidades culturais que compõem a sociedade. Isso porque, como explica Hall (2006, p. 7) “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” Em suma, os Estudos Culturais são um campo investigativo que se dedica a pesquisar como são produzidas, representadas e desenvolvidas as diversas identidades culturais. Com isso, dentro desse campo de estudo, há espaço para repensarmos a questão das identidades marginalizadas a partir da referência de identidade padrão socialmente imposta.

Ancorados nos pressupostos dessa teoria, acreditamos que todas as identidades são legítimas e podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Não há identidades superiores ou inferiores em termos de importância. A diferença entre elas aponta para uma riqueza de conhecimentos e práticas subjetivas que podem ser úteis e partilhadas por todos. Por isso nos propomos a analisar as Diretrizes Pedagógicas para a Educação da cidade de Londrina, para saber se há espaço nessa normativa para que se discuta gênero, de forma que essas discussões ajudem na formação de sujeitos mais respeitosos e mais humanos. Para tanto, a seguir, traçamos um breve panorama acerca do tema.

3 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE LONDRINA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A versão preliminar das Diretrizes Pedagógicas da Educação de Londrina foi apresentada no ano de 2016, após encontros coletivos de docentes e gestores do município para se pensar numa Diretriz Curricular comum para a Educação. De acordo com o documento, o objetivo principal da elaboração dessas diretrizes é a “busca da garantia de um ensino público de qualidade, entendendo-o como aquele que socializa os saberes e os conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade, de modo a promover o desenvolvimento humano das crianças, famílias, profissionais, ou seja, de todos.” (LONDRINA, 2016, p. 4).

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, e principalmente com o Parecer nº 11/2010 CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o documento serve como parâmetro para a organização curricular das escolas e centros de Educação Infantil do município. Sua elaboração “constitui-se na identidade da Rede Municipal de Ensino e contribui no percurso da Educação Municipal rumo a eficácia de sua oferta, permanência e apropriação do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.” (LONDRINA, 2016, p. 4-5).

No que diz respeito aos preceitos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho pedagógico, o documento está pautado nas premissas da Teoria Histórico Cultural. Isso porque, no ano de 2013, conforme exposto no documento, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma pesquisa envolvendo, aproximadamente 1440 professores da rede e isso revelou ecletismo teórico metodológico em termos de concepções. Foi possível observar adoção de preceitos da Teoria Construtivista, da Pós-Construtivista, da Tendência Tradicional e da Histórico-Cultural, sendo essa última, predominando a base das ações docentes de 79% dos participantes que se posicionaram. À fim de confirmar tais dados, em 2016, os servidores da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foram consultados e 78% dos que se posicionaram confirmaram a opção pela perspectiva Histórico-Cultural.

O documento está organizado em quatro partes principais. Na primeira parte, é apresentado um breve panorama histórico da Educação do município, bem como, apresentam-se os pressupostos da Teoria Histórico- Cultural, ou seja, os norteadores

das concepções de homem, mundo, sociedade, criança, entre outros. Na segunda parte é apresentada uma breve fundamentação histórica da Educação Infantil, contemplando as concepções teóricas basilares desta etapa de ensino, as premissas em relação ao planejamento, os encaminhamentos metodológicos e as orientações para a construção do instrumento avaliativo na Educação Infantil. A terceira parte é dedicada à exposição dos fundamentos teóricos metodológicos do Ensino Fundamental, abordando os “componentes curriculares e suas concepções norteadoras: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática” (LONDRINA, 2016, p. 08). Nesse momento ainda, são apresentadas as diretrizes pedagógicas de Educação Integral.

A última parte abarca diretrizes municipais para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos, onde são apresentados o histórico, a legislação vigente, os pressupostos teóricos, os encaminhamentos metodológicos e os procedimentos avaliativos para esse segmento, e abarca também a Educação Especial, propondo para essa modalidade: formação docente específica, organização e funcionamento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptação curricular, Classe Especial Transtorno Global do Desenvolvimento, atendimento pedagógico domiciliar, atendimento hospitalar e apoios clínicos, tudo isso norteado pela Perspectiva da Educação Inclusiva.

4 METODOLOGIA

Ao partirmos de uma análise qualitativa, a metodologia pode ser descrita em dois momentos. O primeiro deles foi dedicado ao estudo bibliográfico com as teorias de gênero que o toma como categoria de análise histórica e política, além da articulação entre as políticas públicas educacionais. No segundo momento nos dedicamos ao estudo documental, que foi realizado nas Diretrizes Pedagógicas de Londrina.

Como o documento é amplo, especificamente, para essa análise, nossos olhos estavam voltados às questões de gênero. Nesse sentido, ao analisarmos o texto estruturante dessas diretrizes, percebemos que as discussões de gênero não são contempladas em nenhum momento. Porém, assim como previsto no nosso objetivo, essa discussão busca também refletir sobre outros caminhos que poderiam dar parâmetros para a inserção dessa discussão dentro das diretrizes. Assim, para termos

esse olhar mais amplo traremos as concepções de homem/mulher; cultura; educação e currículo, previstos no documento, para refletir que as discussões de gênero, a partir desses parâmetros poderiam sim estar presentes.

5 O ELEFANTE NA SALA: OLHANDO O GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A questão do gênero tem se constituído um grande tabu na sociedade. Fazemos uma analogia entre o gênero e um elefante na sala. A expressão sobre o elefante indica um problema obviamente existente e perceptível que chama a atenção e incomoda, mas que ninguém quer falar sobre isso. Assim é o gênero, que embora não seja um problema, é algo que existe, todos possuem, mas muitas vezes é visto como algo que não pode ser discutido e passa a ser evitado. Essa condição de ignorar o gênero ou não falar sobre ele se dá em dimensões subjetivas, sociais, históricas e culturais.

Ao analisar as Diretrizes Pedagógicas de Londrina, evidenciamos que o documento em nenhum momento propõe a discussão da temática, nem de maneira obrigatória ou nem como optativa. Em outras palavras, não há nenhuma menção às questões de gênero. É importante enfatizar que essa ausência da obrigatoriedade das discussões no documento, não garante que nas práticas da sala de aula ela não esteja sendo trabalhada, porém, visto que esse é o documento curricular norteador da educação do município, ao passo que não traz como um tema a ser trabalhado, as possibilidades de que ele seja, são mínimas. Por isso, a importância de olhar para essa ausência, pois ela não pode e nem deve ser vista como um fator isolado, mas sim, pertencente a uma rede de fatores históricos e culturais que interligados entre si, apontam para uma ausência já premeditada.

Acreditamos que o desenvolvimento de um documento norteador de um currículo educacional exige estudos, comprometimento, coletividade e posição política diante do contexto social e histórico que ele será executado. Não há como materializar algo tão importante sem estar em conexão com outras legislações, com a história que permeia a realidade educacional, por isso, antes de analisarmos as Diretrizes Pedagógicas da cidade de Londrina no Paraná, voltamos um pouco na história para recordar documentos basilares da educação nacional, nos atendo a perceber a concretização de abordagem e tratamento da categoria gênero nesses documentos.

Para isso recorreremos aos trabalhos de Vianna e Unbehaum (2004) que nos ajudam nesse caminhar para se pensar o gênero nas políticas públicas educacionais no Brasil entre os anos de 1988 a 2002. As autoras apontam os principais avanços e retrocessos em meio a redemocratização social e o fortalecimento do neoliberalismo, além das contradições desses documentos. Mas, também, a maneira como eles foram se tornando marcos importantes para o desenvolvimento da educação, principalmente para se começar a pensar sobre a igualdade de gênero. Os documentos analisados pelas autoras foram a Constituição Federal de (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases de (LDB/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) e o Plano Nacional da Educação de (PNE/2001). Apesar de dois desses documentos não fazerem mais parte da realidade educacional atual (PCN/1997 e PNE/2001) a constituição desses, assim como a maneira que o gênero aparece ou desaparece, ressoa nos documentos atuais.

A Constituição Federal de 1988 se tornou um marco histórico e político para se pensar uma nova sociedade. “Esta é sem dúvida a Constituição que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres, que organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM.” (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p. 82). Porém, como as autoras supracitadas revelam, também foi se tornando um momento de intensas contradições, pois a partir da década de 1990 tem-se a adoção de reformas políticas de ajuste econômico mais intensificadas. Com a introdução de reformas neoliberais, principalmente inseridas no governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, houve impacto nas políticas sociais voltadas aos mais pobres, o que repercutiu severamente na educação, influenciando na própria LDB de 1996. Como exemplo dessas políticas foram: a preconização e o esvaziamento das organizações coletivas das demandas populares; a redução das responsabilidades do Estado quanto a oferta de serviços relacionados a políticas públicas sociais; reformar, mas sem aumentar as despesas, principalmente na educação, procurando sempre adequar das demandas educacionais à da economia (VIANNA; UNBEHAUN, 2004).

É importante lembrar que nesse momento, principalmente no Brasil, os estudos de gênero ainda estavam em caminhos tímidos, com foco vindo das influências norte-americanas, e pouca visibilidade no espaço acadêmico. A Constituição também não

contemplou as discussões de gênero. A forma genérica masculina é encontrada como prioritária no texto. Vale destacar que a linguagem nunca é neutra e demarca um tempo, um espaço e normatizações da vida e da formação das pessoas.

É nessa perspectiva, principalmente da linguagem, que conseguimos perceber avanços da LDB de 1996. Apesar de não ter referência quanto ao termo gênero, visto que nesse momento, como enfatizamos, os estudos ainda eram iniciais no Brasil, no Art. 3º referente aos princípios que o ensino deve ser ministrado conseguimos estabelecer relações importantes para se pensar uma educação para todas, todos e todes (BRASIL, 1996, Art. 3º).

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Contribuindo com essa ideia, Vianna e Unbehaum (2004) pontuam como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, LDB e no Plano Nacional de Educação de 2001, ou seja, a forma como assumem três características distintas: “uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.” (VIANNA; UNBEHAUN, 2004, p.89). Sobre a linguagem o que aparece é a forma genérica masculina; sobre as questões de direitos percebe-se que as relações de gênero estão subentendidas, mas não de maneira clara; e na última questão, aqui destacada apenas no PCN, que apesar de desaparecer na apresentação do documento, aparece apenas em alguns tópicos, como por exemplo na ideia de temas transversais (VIANNA; UNBEHAUN, 2004).

A reflexão que conseguimos estabelecer a partir do estudo empreendido pelas autoras é que uma educação que se preocupe com a igualdade de oportunidades, de direitos e que tenha o respeito e o acolhimento como parâmetros deve estar intercalada com uma educação que tenha as relações de gênero como parte desse processo. Por isso, quando retornamos à história e percebemos que as dificuldades que temos ao trabalhar com esse tema são influenciadas por esse contexto anterior.

Ao caminhar um pouco mais a frente conseguimos analisar que as discussões e pesquisas sobre gênero vão ganhando espaço e visibilidade no mundo acadêmico, mas ainda com muitas ressalvas. Isso ocorre principalmente pelo fato que essa temática coloca em discussão temas que eram/são considerados apenas como parte da vida privada, e quando as feministas expressam que o privado também é político, apontam para a possibilidade de discutir temas nunca valorizados, como por exemplo: a saúde feminina, o mercado de trabalho, violências, desigualdades sociais, machismos, patriarcado, entre outros. Começa-se a reconstruir e a escrever uma nova história, pois até então o que vinha sendo registrado era apenas as versões que tinham os homens brancos como protagonistas.

Os documentos regulatórios da educação estavam e ainda continuam impregnados por essa realidade. Reis e Eggert (2017) dissertam a respeito da “Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros” e o que conseguimos observar, nesse contexto, foi que a partir da promulgação do atual Plano Nacional da Educação de 2014, mais uma vez, a ausência das discussões de gênero se concretiza.

Os autores recorrem à história para mostrar que a luta por uma educação para todos, todas e todes é um processo longo e é um direito fundamental. Eles citam os inúmeros debates que foram sendo empreendidos no decorrer dos anos, como por exemplo a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948); A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994); Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995); Fórum Mundial de Educação (2001); Estatuto da Juventude (2013) que trazem em pontos específicos para as questões sobre a igualdade de gênero (REIS; EGGERT, 2017).

Porém, ao passo que as discussões se ampliavam, foram sendo criadas várias frentes que buscaram atravancar as discussões de gênero, principalmente no ambiente educacional. A chamada “Ideologia de Gênero” foi sendo disseminada mundialmente tendo como principais adeptos grupos religiosos de matrizes católicas e evangélicos neopentecostais. Junqueira (2018, p. 463) relata que

Os estudiosos sobre o tema são geralmente concordes em afirmar que “teoria/ideologia de gênero”, com suas flexões, é uma invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrina da Fé.

No Brasil esse *slogan* começa a ganhar força na constituição do PNE de 2014 e se ampliou nos discursos por meio das eleições presidenciais de 2018. Paraíso (2016); Reis e Eggert (2017), Frigotto (2020) são algumas referências que nos ajudam a entender essa falácia, assim como a maneira que ela foi influenciando os currículos educacionais. O estudo empreendido por Paraíso (2016) mostra a movimentação de deputados da época, por meio de Projetos de Leis para tentar impedir qualquer forma de discussão ou citação do termo gênero no ambiente educacional. Isso fez com que muitos profissionais da educação se sentissem intimidados, com medo de serem exonerados ou até de um enfrentamento mais violento por parte das famílias ou da própria gestão da escola. Reis e Eggert (2017) mostram as consequências da “Ideologia de Gênero” dentro do PNE de 2014. A respeito do silenciamento sofrido, uma vez que, nas primeiras versões eram contempladas essas discussões. Porém, ao serem encaminhadas ao congresso elas são retiradas.

Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” [...] Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina [...]. De volta na Câmara dos Deputados, aflorou-se de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação [...]. (REIS; EGGERT, 2017, p. 15).

Diante do exposto, olhar para as Diretrizes de Londrina é olhar também para um contexto nacional que tem buscado a todo custo manter toda e qualquer forma de manifestação, pesquisa e discussão de gênero fora das esferas e instituições públicas, principalmente as educacionais. A concretização da Base Nacional Comum Curricular, sem qualquer menção a igualdade de gênero ou a redução de preconceitos, também acaba tendo consequências desse movimento. Frigotto (2019) no “Escola ‘Sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” faz uma reflexão fundamental para entendermos esse movimento, assim como sua influência na atual política brasileira. Segundo o autor, esse movimento é “a junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformando em legislações, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola.” (FRIGOTTO, 2019, p. 33).

Porém, é importante lembrar que mesmo com esses imensos retrocessos, principalmente no ambiente educacional para as discussões de gênero, muitos professores, pesquisadores e profissionais da educação têm resistido. Uma das importantes vitórias, mesmo com as consequências da “ideologia de gênero” já impregnada na sociedade, foi a sua inconstitucionalidade. O Supremo Tribunal Federal (STF), no início de 2020, declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade de leis municipais que proibiam a abordagem de gênero em escolas, ele considerou inconstitucional a legislação de Foz do Iguaçu (PR), e do Novo Gama (GO), baseada em propostas do movimento Escola Sem Partido².

Assim, mesmo com inúmeras dificuldades, vamos caminhando em busca de uma sociedade melhor, em busca de uma equidade de gênero, em que todas, todos e todes tenham as mesmas oportunidades de uma vida digna, de viver, sentir e se expressar sem ser julgado por isso. Consideramos que a escola é um dos espaços mais importantes e fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica para a utilização do conhecimento intelectual, de uma atitude respeitosa e solidária. Por isso, ao trazermos essa discussão em pauta, colocamos e reafirmamos que as discussões de gênero devem estar presentes no currículo. Quando elas não estão, assim como vimos no decorrer desse tópico, não é por acaso, há uma intenção. Em outras palavras, ao

² Disponível em: <<https://anped.org.br/news/por-unanimidade-stf-reafirma-inconstitucionalidade-de-proibicao-de-discussao-de-genero-em>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

silenciar essa temática e quem as discute está indo em busca da manutenção das desigualdades.

6 A QUESTÃO DO GÊNERO NAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DE LONDRINA: PROBLEMATIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

Retornar à história sempre é um movimento importante para entender o presente, pois aqui percebemos que a ausência das discussões de gênero é um ressoar historicamente premeditado. As concepções de gênero, como já relatamos, não aparecem em nenhum momento no documento analisado. Para entender essa ausência retornamos à história e mostramos que ela não se dá em um movimento ao acaso.

Nesse sentido, com a intenção de propor possibilidades sobre como essas discussões poderiam estar presentes nas Diretrizes tencionamos olhar para as concepções de homem/mulher, cultura e educação, trazidas no documento, visto que essas são temáticas que se entrecruzam com as de gênero. Percebemos que ao discutir essas categorias temos a possibilidade de olhar caminhos aos quais as discussões de gênero poderiam estar presentes no documento. E não apenas isso, mas, também, uma forma de ser reconhecida, documentalmente, como uma questão de extrema importância para a escola e para a sociedade.

Isto posto, ao olhar inicialmente para as concepções de homem/mulher (é importante esclarecer que apesar de o documento utilizar a palavra “homem” para se referir a todas as pessoas, em prol da discussão, aqui utilizaremos homem/mulher). Conforme já explicado o documento está pautado na perspectiva Histórico-cultural que compreende o homem/mulher como sujeitos que se diferenciam dos animais por meio do trabalho, atividade vital humana por meio da qual esses sujeitos transformam a natureza para produzir suas existências. As Diretrizes Pedagógicas de Londrina, em suas premissas e proposições, almejam na formação a constituição de “um cidadão consciente, crítico, politizado, que tenha como prioridade a obtenção da paz absoluta entre as gerações futuras, que lute por uma sociedade mais justa e igualitária, voltado ao interesse da coletividade. (LONDRINA, 2016, p. 36).

A partir dessa premissa, falar de gênero urge como fundamental para pensarmos a questão da sociedade e das desigualdades sociais. Para que possamos compreender isso, precisamos retomar os conceitos apresentados por Stuart Hall (2000, 2016) acerca

da identidade. A identidade está relacionada “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos.” (HALL, 2000, p. 109). Cada um de nós possui uma identidade, que não é fixa nem estável, que está em processo de transformação durante toda nossa vida. A sociedade é formada por um conjunto de identidades que coexistem e se relacionam. Todas essas identidades são importantes para a sociedade, pois produzem cultura e engendram os processos históricos e culturais que sustentam essa sociedade.

Todavia, sabemos que nem todas as identidades são valorizadas. Pensemos por exemplo no caso das mulheres ou dos sujeitos LGBTQIA+ que historicamente foram oprimidos. Se o documento visa a formação de sujeitos que lutem por uma sociedade justa e igualitária, precisa contemplar as discussões de gênero, para romper com “padrões que dizem quem é feio quem é bonito, qual o cabelo bom, qual o cabelo ruim, que roupas são de meninos, que roupas são de meninas, quais os jeitos e trejeitos que ele ou ela, eu ou você podemos ter” (BORTOLINI, 2011, p. 31), principalmente porque esses padrões têm contribuído para a deslegitimação de diversas identidades, relegando-as à marginalização e acentuando desigualdades. A escola precisa abordar gênero para se posicionar contra as desigualdades de gênero, pois omitir as discussões sobre a temática, só está contribuindo para o fortalecimento de um sistema histórico que tem oprimido, violentado e silenciado diversos grupos sociais.

Pensar sobre a concepção de homem/mulher é também pensar sobre a constituição da própria cultura. Nesse sentido, ao continuar o nosso caminhar e se conectando diretamente sobre a influência que a cultura tem na nossa existência, na forma como concebemos, enxergamos e moldamos o mundo a nossa volta, chegamos a concepção de cultura. Essa concepção é apresentada no documento, em suma, como “a atividade humana acumulada, envolve a ação do ser humano e sua relação com a natureza, para produzir sua existência” (MALANCHEN, 2019, p. 43), ou seja, cultura corresponde às produções materiais e imateriais (pensamentos, ideologias, reflexões etc.) acumuladas ao longo do tempo pelo conjunto de homens e mulheres. Saviani (2011, p. 11) explica que “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. Nesse sentido, os homens e mulheres têm historicamente produzido cultura.

Por meio dessa abordagem o gênero poderia ser apresentado no documento, porque a cultura é inerente ao sujeito. Os homens e mulheres se humanizam à medida que vão recebendo a bagagem cultural historicamente elaborada e nesse processo, vão também produzindo cultura e fazendo com que ela perpassasse as barreiras do tempo e se estenda às gerações mais novas. Nesse sentido, discutir o papel e atuação da mulher na sociedade, por exemplo, é uma possibilidade de se trabalhar com gênero por meio da cultura. Uma vez que historicamente ela sempre foi silenciada, mesmo tendo contribuído com a produção de conhecimento, cultura, tecnologia, com a política, entre outros.

Stuart Hall (2016, p. 20) nos elucida que “a cultura se relaciona a sentimentos, as emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e ideias. A expressão no meu rosto pode até “revelar algo” sobre quem sou (identidade), o que estou sentindo (emoção) e de que grupo sinto fazer parte (pertencimento)”. Nessa perspectiva, discutir gênero é também discutir cultura. É discutir as linhas de pensamento e as ideias que nos constituem e marcam nossa identidade. É discutir os discursos culturais dos quais nos apropriamos para legitimar nossos modos de ser, de agir e de pensar. Discutir a ideia de que “homem não chora”, “mulher é frágil” ou “menina veste rosa e menino veste azul” são possibilidades de discutir gênero questionando pensamentos consolidados na cultura. É uma maneira de desconstruir e reconstruir uma nova cultura. Uma cultura do respeito, da sensibilidade, da amorosidade, da coletividade, do acolhimento, a importância do conhecimento histórico para não repetirmos erros do passado.

Essa cultura é passada por meio da educação e ela ocorre em vários ambientes, sendo estes a família, a igreja, a televisão, filmes, músicas e principalmente a escola. A escola se torna um lugar propício para que essas discussões, formações, interpretações e questionamentos sobre o mundo possam ocorrer. Assim, não há como falar de concepção de homem, de cultura sem falar de concepção de educação, pois “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2005, *apud* Londrina, 2016, p. 36).

As Diretrizes apresentam a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, ou como é relatado, para a humanização desse homem e dessa mulher. Porém, muitas vezes a educação pode reproduzir muitas desigualdades,

quando transmitida sem questionamento, sem interpretação crítica desse conhecimento histórico. Não é apenas herdar toda cultura antepassada, mas também interpretar as formas discriminatórias, as relações de poder e as exclusões ao qual também fomos nos constituindo. Pois,

Quando dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, [...] também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto do seu gênero quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade etc. E isso demanda uma ampliação e complexidade não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer. (MEYER, 2013, p. 21).

A educação é um importante instrumento pelo qual possamos discutir as questões de gênero de forma a contribuir para as intervenções sociais e políticas anunciadas por Meyer (2013). Se a educação é o processo pelo qual a cultura elaborada é partilhada com as gerações mais novas, ao inserir as discussões de gênero nos currículos escolares, estabeleceremos os primeiros passos para tais intervenções. Oportunizaremos às gerações mais novas que olhem para a sociedade e percebam as exclusões, opressões e violências que historicamente tem acontecido no interior desta. Oportunizaremos a detecção das desigualdades sociais como a possibilidade de estimular o combate a elas.

Nesse sentido, discutir gênero no espaço educativo significaria

[...] tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não adicionar ao currículo, mas construir um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro entre diferentes grupos e sujeitos, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico. (BORTOLINI, 2011, p. 37).

Assim, evidenciamos a educação como um importante instrumento por meio do qual podemos estabelecer resistências e lutar contra desigualdades e injustiças. Por isso, qualquer documento educacional que tenha como projeto a formação cidadãos e cidadãs críticos/críticas, conscientes e que se empenhem em lutar contra desigualdades sociais, precisa contemplar a temática de gênero em seus pressupostos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de gênero nunca foi e nem tem sido algo fácil. Atualmente é quase considerado como um ato de rebeldia, mas complementamos que se dá também como um ato de revolução. Trazer essas discussões para o ambiente educacional diante de vários movimentos conservadores que estamos passando se destaca como um desafio constante, mas que precisa ser assumido quando almejamos e buscamos uma sociedade mais justa. Às vezes nos parece repetitivo estar sempre reafirmando essa importância, essa emergência, ao passo que parece que são poucos aqueles que nos escutam.

Ao retornar ao nosso objetivo inicial, que foi refletir sobre a ausência das discussões de gênero nas Diretrizes Pedagógicas da cidade de Londrina - Paraná, assim como pensar em possibilidades sobre como essas temáticas poderiam estar presentes, nos deu a oportunidade de revisitar análises anteriores sobre como essas discussões vêm sendo ora silenciadas, ora reafirmadas nos currículos educacionais de nosso país e como isso, de certa maneira, influenciou essa não afirmação das discussões nas Diretrizes de Londrina.

Devido essa ausência, para pensar se o texto coloca, mesmo que nas entrelinhas, essa possibilidade das discussões de gênero, refletimos sobre as concepções de homem/mulher, cultura e educação apresentadas no documento e o que conseguimos analisar foi que elas são baseadas na Teoria Histórico-Cultural, em que as relações sociais e a escola se tornam fundamentais para a humanização desse ser humano. Isso nos aponta que a premissa da construção de uma sociedade mais justa, sem desigualdades é um importante ponto destacado, pois isso, também coloca possibilidades mais que promissoras, como urgente de serem afirmadas. Não há como refletir e lutar contra as desigualdades sem assumir as relações de gênero como parte essencial desse processo.

Consideramos assim, que dentre os pressupostos basilares das Diretrizes Pedagógicas de Londrina, a temática de gênero poderia ser incluída. Entendemos que a ausência das discussões sobre a temática vem como reflexo de algo maior: omissões constituintes de políticas educacionais de nível nacional. Reconhecemos isto e reiteramos a necessidade de mudarmos esse quadro. Discutir gênero é fundamental quando lutamos para que todos tenham os mesmos direitos e para que sejam tratados igualmente.

REFERÊNCIAS

- BALISCEI, João Paulo. AZEVEDO, Laiana Moraes. CALSA, Geiva Carolina. "Macho como um touro": pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Educação**: Santa Maria- RS. v.45. p. 01-29. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35815/html>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**- Dossiê: Homofobia, sexualidade e direito: Rio de Janeiro. n° 123, p. 27-37. 2011. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/BORTOLINI_-_Diversidade_Sexual_e_de_G%C3%AAnero_na_Escola_-_Rev._Espa%C3%A7o_Acad%C3%AAmico.pdf Acesso em: 06 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 03 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Saúde e Prevenção nas Escolas. **Gêneros**: Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Brasília- DF. 2010. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_generos.pdf Acesso em: 04 mar. 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênero das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____. **Escola Sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2 ed, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.
- LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas**: versão preliminar. Londrina: Paraná. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: Diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**. Belo Horizonte. v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MALANCHEN, Júlia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira, PASCHOAL, Jaqueline Delgado. PADILHA, Augusta. (orgs.). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar**. Curitiba- Paraná: Editora CRV. p. 43- 53. 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes. p. 09- 27. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência**. Revista Currículo sem Fronteiras. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez., 2016.

REIS, Neilton dos. PINHO, Raquel. GÊNEROS NÃO-BINÁRIOS: IDENTIDADES, EXPRESSÕES E EDUCAÇÃO. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul- RS. v. 24. n. 1. p. 7-25. 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v.38, n.138, p.9-26, jan./mar, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. p. 71-99. 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.77-104, jan./jun. 2004.

CAPÍTULO 04

GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR CRÍTICA E PLURAL

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA

Pós-doutora em Educação pela UNESP – Marília. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Educação pela UEL. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade.

RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pós-graduado em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Educação Física Inclusiva pela UEL. Graduado em Educação Física pela UEL.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de uma reflexão acerca da sociedade contemporânea implicada por uma forma de sociabilidade, na qual o uso da disciplina e do controle tornam-se elementos cruciais no processo de organização das relações sociais e da resolução de conflitos. No projeto de educação e padronização do sujeito, a sociedade e os espaços formativos em geral constituem regras e ações que ultrapassam o limite do respeito, da liberdade e da diversidade humana.

O problema principal é: Quais tem sido as atribuições de papéis, relações de gênero e poder envolvidas pela produção de corpos disciplinados nos espaços formativos de ensino superior? Em busca de algumas respostas a proposição do presente texto está na discussão relacionada as atribuições de papéis, relações de gênero e poder envolvidas na produção de corpos disciplinados na universidade.

Desse modo, o objetivo geral é refletir sobre gênero e sexualidade no contexto do Ensino Superior, com vista a uma educação plural. Os objetivos específicos são: a) caracterizar gênero, sexo e sexualidade no contexto educacional superior; b) refletir sobre as atribuições de papéis e violência simbólica das identidades no ambiente estuadantil; c) pensar em um currículo crítico e plural do Ensino Superior pautado na

inclusão a partir da subjetividade humana.

Em busca de atender aos objetivos propostos, recorreremos a uma revisão bibliográfica buscando respaldo nos estudos de Foucault (1998), Scott (1995), Chartier (1995), Bourdieu (2002), Taquette (2015), Louro (2003), Santos e Casali (2009), Paraíso (2016) e de leituras voltadas ao currículo, a criticidade e a educação com a finalidade de analisar práticas educacionais docentes voltadas para a normatização de gênero e subordinação dos corpos no âmbito educacional superior. Corroborando com Araújo (2015, p. 21) “tomamos a universidade como campo de pesquisa por acreditar que se constitua um campo fecundo para reflexão sobre as relações vividas no cotidiano dos grupos sociais”.

A pesquisa de campo com estudo de caso envolveu a participação de 27 (vinte e sete) estudantes matriculados na disciplina “Saberes e Fazeres da Educação Infantil” do Curso de Pedagogia e possíveis confluências com o Projeto de Pesquisa: Semiformação e Educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado na Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética (CAAE: 7393.2017.0.00005231). A pretensão foi de identificar e analisar os estereótipos e as relações de poder direcionadas a temática gênero e sexualidade na universidade. A coleta de dados dos participantes aconteceu por meio de uma atividade aplicada aos estudantes, envolvendo questões relacionadas aos estereótipos de gênero, objetivando a promoção da compreensão sobre a influência destes no processo de socialização na Educação Superior. A atividade foi realizada à luz da obra “*Jogos para a Não-Violência e a Igualdade de Gênero*” (PEREIRA, 2011).

Preliminarmente, é necessária a busca de novos horizontes educativos que estejam voltados ao processo de compreensão da igualdade de gênero e do reconhecimento do outro, a fim de que haja a superação das práticas estereotipadas de ensino e formação humana que provocam no âmbito escolar a cristalização do preconceito e da discriminação de pessoas que fogem aos padrões da heteronormatividade.

2 GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

É essencial entender que gênero é constituído na identidade do sujeito que por sua vez, exerce diferentes práticas no contexto social. A construção da identidade de

gênero inicia-se quando, em certo período de gestação é descoberto o sexo do indivíduo que está em formação no ventre materno. A construção do ambiente e escolhas de roupas para as crianças, geralmente é associado a cor e gênero, em que, na maioria das vezes, os enxovais e pinturas de quarto serão azuis para aqueles que apresentam o sexo biológico macho, e tons rosas para a fêmea. Conseqüentemente essas relações deixam marcas na maioria das vezes permanentes nas crianças, causando feminilidades e masculinidades.

O processo de construção da identidade de gênero desde a mais tenra idade está ligado as experiências vivenciadas em determinada cultura, tanto em ambiente escolar, como no contexto familiar. Desde cedo as pessoas que cuidam dos pequenos designam atribuições de papéis e comportamentos sociais para os mesmos, diferenciando, através de suas próprias convicções, o que é o universo masculino e o que é feminino ao mesmo tempo em que coíbem o direito de escolha das crianças.

É preciso ter um olhar atento e cuidadoso para os fatores socioculturais que medeiam a constituição da identidade de gênero, uma vez que é envolvido pelas intuições familiares, escolares e do próprio ambiente social de forma geral em que o sujeito está inserido. Essa construção da identidade de gênero é, desse modo, um processo permanente, complexo e dinâmico realizado por todos os sujeitos, exigindo de nós profissionais educacionais a compreensão dos conceitos relacionados ao gênero, ao sexo, a sexualidade, bem como o processo de identidade de gênero e violência simbólica.

Pensando no conceito de gênero, podemos afirmar pautados em Scott (1995) que é uma categoria de análise política e de performatividade, considerando que é, também, uma forma primária de dar significado as relações de poder estabelecidas em grupos, diferenças culturais e papéis sociais desempenhados pelos indivíduos nos espaços públicos e privados, tornando-se necessário a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares e universitários. Supondo que gênero é um campo primário no interior do qual ou por meio do qual o poder é articulado enquanto categoria, perpassa por perspectivas de análises política, sociológica, cultural e educacional, necessitando de nosso estudo e reflexão.

O gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2003, p. 22). Com base nas ideias de Louro

(2003), as características sociais são representadas tornando parte desse processo histórico, pois é no campo social que se constrói e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Então, o conceito de gênero deve ser pensado de modo plural, pois são diversas as representações sobre homens e mulheres.

No que se refere ao sexo, este se caracteriza por determinismo biológico, de modo que no momento do nascimento é definido o genótipo XX para fêmeas e XY para machos, gerando os machos – indivíduos que tem o gameta (células sexuais) menor, que geralmente se movimentam e produzem espermatozoides – e as fêmeas – que o gameta costuma-se ser maior e possui incapacidade de movimentos. A orientação sexual, por sua vez, determina por quem o indivíduo se sente atraído para manter relações sexuais, podendo ser alguém do sexo oposto (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual) ou ambos os sexos (bissexual) (TAQUETTE, 2015). É importante deixar claro que devemos utilizar o termo “orientação sexual” para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, pois significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade (GOELLNER, 2010, p. 76). A sexualidade quando comparada a determinismo biológico deixa o sujeito limitado ao olhar reducionista da supremacia que dita regras sobre corpos.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — **e justificar** — a desigualdade social. (LOURO, 2003, p. 20-21, grifos nossos).

Devemos refutar essas questões e solidificar que não são as características sexuais e, sim a forma em que as próprias são especificadas e valorizadas. A ideia do que é feminino e masculino são constituídas por aquilo que se diz ou se pensa sobre essas características. Louro (2003) contribui com esta reflexão quando afirma que para entender o lugar e as relações de homens e mulheres em uma sociedade devemos observar tudo que se construiu socialmente. Questões essas que envolvem o ser em seu todo, ou seja, entrelaço entre corpo e mente.

Pela lógica binária o corpo é um marcador social e dispositivo de subjetivação que marca as relações de gênero e a existência e emana a essência da condição humana.

O corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade.

As identidades sexuais e de gênero que se inter-relacionam são construídas e encontram-se sempre em constantes transformações, entretanto, ambas não podem ser estipuladas, pois os sujeitos podem ser masculinos, femininos, heterossexuais, bissexuais, homossexuais, brancos, negros, ricos, pobres, ateus ou cristãos. Uma vez que os estudos de gênero se articulam e consideram em suas análises: raça, etnia e classe social, podemos chamar de estudos de interseccionalidades, que tem como objetivo oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades.

Reconhecer as diferenças é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o que é diferente dos padrões normativos. Precisamos assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAUI, 2005). Todas essas certezas que foram construídas devem se fragilizar e desvanecer, pois é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentidos.

O conceito de identidade de gênero permite que se possa reconhecer o direito de cada pessoa à livre construção da sua personalidade na relação com as concepções de masculinidade e feminilidade disponíveis na cultura. Esta identidade pode ou não corresponder à expectativa da maioria das pessoas e instituições com quem um sujeito tem de se relacionar na vida em sociedade. Aliado a processos históricos de hierarquização nas relações sociais de gênero, a norma faz com que a identidade de gênero de algumas pessoas seja reconhecida, enquanto a de outras não.

As identidades de gênero estão constantemente em construção passando por inúmeras transformações. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais (LOURO, 2003, p. 28). Instituições sociais, como escola e família podem ser consideradas as principais preconizadoras da construção e reprodução de conceitos e valores estereotipados acerca das questões de gênero (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 371). Comungando do pensamento desses autores, podemos apontar que a escola, posteriormente a família, são uma das primeiras instituições sociais que as crianças frequentam e tem a oportunidade de experimentar diferentes vivências culturais a partir

de interseccionalidades singulares. E ainda, a universidade, como formadora de pensamentos críticos, é a instituição que consolida a aceitação da diversidade humana em todas as fases do ensino.

3 ATRIBUIÇÕES DE PAPÉIS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DAS IDENTIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola meninos e meninas passam por diversas estratégias de reforço de representações simbólicas de masculino e feminino por seus (as) professores (as). Essas ideias fazem com que as crianças reproduzam as práticas normativas de seus disciplinadores para que se comportem “adequadamente” construindo suas identidades singulares conforme padrões estabelecidos pelo sistema educativo. O que os profissionais educacionais não percebem, é que disciplinando seus alunos a tais comportamentos, cria-se um processo de violência simbólica da identidade de gênero, provocando sofrimentos físicos, mentais, sociais e sexuais com o objetivo de invisibilizar e punir o ser humano pelo simples fato dele ser o que é.

As instituições de ensino superior, perante as ideias de Louro (2000) produzem um processo de escolarização do corpo que produz masculinidades, disciplinamento de corpos e prática a pedagogia da sexualidade, implicando em possíveis marcas simbólicas nos corpos estudantis. Assim, valemo-nos das considerações em que nas universidades, assim como nas escolas de ensino comum "são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos..." (LOURO, ano apud CORRIGAN, 2000, p. 11).

Ao recorrermos às contribuições de Louro (2000), a autora historiciza o processo de que por meio de práticas de ensino escolares, a ação pedagógica visa formar o ser civilizado, para que se tornem homens e mulheres de ‘verdade’; valendo-se, a escola, tal como a universidade, de critérios que se construíram dentro do processo de padronização da normalidade, a fim de analisar as condutas adequadas dos seus alunos, de encontrar possíveis condutas indesejadas. Nesse sentido, podemos afirmar que as marcas corpóreas causadas pelas escolas se referem a situações do dia-a-dia de cada aluno, suas experiências trocadas com colegas e professores que, contribuem para as formas de como construímos nossas identidades sexuais e de gênero e como as reproduzimos na educação superior.

Nesse processo de responsabilidade na formação de identidade, podemos afirmar que a universidade tem um papel fecundo, embora não seja a única responsável por esse processo formativo. Entretanto, quando analisamos a universidade e todo o seu entorno, precisamos tecer olhares críticos do que vem se constituindo em seu cotidiano de formação, uma vez que o estudante passa grande parte do seu tempo envolvido por esse processo formativo e educacional.

Assim, Louro (2000, p.13) afirma que é preciso reconhecer, contudo, que as proposições da escola e das universidades, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "eleitos de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais, proclamando marcas visíveis em corpos de meninos e meninas, homens e mulheres durante o processo de ensino, pois:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 14).

Há, ainda, a necessidade de refletir sobre os investimentos de ordem tecnológica que são feitos pela universidade e que produz o autodisciplinamento dos alunos. Essa mecânica de poder suprime o corpo atribuindo uma realidade analítica, visível e permanente: “encrava-o nos corpos, introduzi-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem, natural da desordem” (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Todas essas práticas e linguagens constituídas tanto no âmbito social mais amplo quanto em espaços universitários, produzem e constituem marcas nos sujeitos masculinos e femininos, principalmente, pelo processo de produção de práticas formativas hegemônicas no sentido de subordinar e negar outras identidades que fogem do padrão binário de gênero. A universidade, por sua vez, produz a pedagogia da sexualidade e do gênero e, lança a responsabilidade por tais ações aos vários dispositivos de tecnologia do governo, promovendo, desse modo, o autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2000, p. 17).

Para Foucault (1996, p.9) é a partir do discurso que as instituições mantêm o

poder, na qual ocorrem certos perigos em relação à normalização de corpos, tal que “através de procedimentos a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e retribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos”. O discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 1996).

Nesse processo de exclusão, Foucault (1996) nos adverte a respeito do procedimento de interdição que é classificada a partir de três tipos: o tabu do desejo em relação às regiões da sexualidade e política, a separação e a rejeição. Essas ideias de separações são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem pelo processo da manipulação, tensão e constrangimento humano.

Para esse processo de manipulação e tensão está a prática do disciplinamento escolar que, por sua vez, nega a individualidade do “eu” construindo identidades limitadas para que seja feita uma reatualização permanente de regras em consideração as funções coercitivas e restritivas que são relacionadas a multiplicidade de identidades.

As instituições introjetam as regras de controle de forma a consolidar as leis gerais, como por exemplo, a instituição escolar: permite uma melhor economia no tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais, faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, mas ao mesmo tempo é eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados (AZEVEDO, 2013, p. 156).

Dessa forma, os procedimentos discursivos devem ser tratados como aglomerações homogêneas, descontínuas uma em relação a outra, que formam censuras que irrompem o instante e dispersam o sujeito da pluralidade de posições e de funções possíveis. Esse processo descontínuo golpeia e invalida as minorias, instante e sujeito, formando regularidades causadas pela causalidade mecânica ou de necessidade ideal do sujeito (FOUCAULT, 1996).

Para Foucault (1996) o discurso homogêneo promove interdições que atingem o discurso da sexualidade, fazendo com que ela seja nomeada, descrita, metaforizada, explicada e julgada. Para o autor é impossível fazer um discurso unitário e regular da sexualidade, pois essas regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira. O estudo da sexualidade só poderá ser feito

a partir das pluralidades de séries que não descriminalizam os indivíduos.

Com base nas afirmações de Louro (2003) é preciso perceber que gênero faz parte do sujeito e deve ser pensado de modo plural, enfatizando que existem diversas representações entre mulheres e homens, logo suas identidades são transitórias. Assim como o gênero, também é impreterível pensar a sexualidade em diferentes corpos e aspectos, “como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais” (GOELLNER, 2010 *apud* WEEKS, 1999, p. 76). E que ambos (gênero e sexualidade) são provenientes de culturas e se definem reciprocamente para que se possa quebrar os tabus relacionados ao binarismo.

Ressaltamos que pluralidade não é sinônimo de normal ou aceitável perante uma ótica binária e, que os sujeitos são plurais em suas singularidades e apresentam histórias de vida diferentes relacionados aos processos formativos de identidade, tais como, classe social, etnia, religião, idade e etc.

Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual (GOELNNER, 2010, p. 77).

Ainda nas ideias de Goelner (2010) devemos respeitar as diferenças para que não haja mais exclusões e discriminações e comprimam as possibilidades de intervenção junto ao sujeito e sua constituição como sujeito social. Assim faz-se necessário valorizar as diferenças culturais e sociais e suas diversificações de meninas e meninos com tais procedimentos: questionar afirmativas sobre sexualidades que rotulam os seres não binários; quebrar o tabu do estereótipo superficial e masculinizado imposto nas meninas; valorizar a capacidade do ser humano sem fazer distinções de gênero; respeitar as diferenças entre feminilidades e masculinidades; refletir, conversar e intervir sobre piadas e brincadeiras que agridem o outro; respeitar a diversidade cultural, social e sexual; evitar o uso de linguagens preconceituosas e discriminatórias; pensar em diversas situações que envolvam corpo, gênero, sexo e sexualidade que promovam o respeito pela diversidade.

No interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu

exercício, são instituídas e nomeadas as desigualdades (LOURO, 2003, p. 43). Distinções essas que são categorizadas por marcadores sociais, dando ênfase aqui ao gênero, sexo e sexualidade. Podemos observar que é pelo discurso que pedimos para que não excluam e diferenciam o gênero masculino do feminino. Tal repressão é iniciada por questões de sexo e suas distinções biológicas, daí nasce a necessidade de pensar gênero como algo culturalmente construído, para que não se polarize e nem se torne singular a pluralidade de gêneros, pois, quando uma pessoa não se identifica dentro de uma masculinidade e feminilidade hegemônica são tratados com discriminação ou subordinação.

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras (LOURO, 2003, p. 49).

É por mediação da linguagem que devemos trabalhar as identidades plurais no ambiente acadêmico, pois segundo as ideias de Louro (2003) a linguagem é o campo mais eficaz e persistente que transversalmente observa e questiona as distinções das desigualdades. “No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 2003, p. 65, grifos da autora). Por meio da linguagem obtemos comunicação para que se torne possível desconstruir o pensamento binário e reconstruir novos ideais que inclua todo ser humano que venham fazer parte do ambiente acadêmico.

Desde cedo meninas aprendem a ser tratadas no masculino quando relacionadas a coletivos de pessoas, pois para nossa sociedade é ‘normal’ tratar as pessoas desta maneira, mesmo que no ambiente esteja com a maioria de pessoas do sexo feminino, regularmente se utiliza do prefixo (o) como tratamento. Como consequência dessa aprendizagem é comum que a pessoa do sexo feminino, quando se torna adulta se trate no masculino, como por exemplo, se pronunciar como “pesquisador”. Estudiosas feministas há algum tempo vêm colocando questões e sugerindo formas não sexistas de tratamento, no entanto, nem todas sociedades aceitam a sugestão, pelo contrário, muitas ainda ignoram, deixando prevalecer a dominação masculina na qual, a ambiguidade da expressão homem serve para designar tanto o indivíduo do sexo

masculino quanto toda a espécie humana (LOURO, 2003).

Examinando, contudo, esses processos de ocultamento, Dale Spender (1993, p. 208) acentua que, na maior parte das vezes, ao se utilizar essa expressão "genérica", a referência é, na verdade, a uma "espécie" constituída apenas por homens. Para corroborar essa hipótese, cita Alma Graham, que afirma: "Erich Fromm certamente parecia pensar assim quando escreveu que os 'interesses vitais' do homem eram 'a vida, a comida, o **acesso às mulheres**, etc.'" (LOURO *apud* SPENDER, 2003, p. 67, grifos da autora).

A linguagem faz que percebamos tudo aquilo que é silenciado, determinando os lugares dos gêneros e suas diferenciadas adjetivações atribuídas ao sujeito "pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos" (LOURO, 2003, p. 67). Ainda a linguagem, faz com que se perceba o ocultamento da sexualidade, de tal forma que, pessoas homossexuais, bissexuais, assexuais entre outras tantas, sejam evitadas, dando a entender que essas condições são erradas e que os alunos e alunas 'normais' evitem de conhecer e/ou desejar essas pessoas e escolhas. Este silenciamento serve como garantia para que se obedeça a norma, causando certa ignorância que acaba resultando em insultos e gozações fazendo com que as pessoas não-heterossexuais sejam tratadas como desviantes do padrão estabelecido.

Assim, em conformidade com Louro (2003, p.76) "precisamos reconhecer que muitas das observações do senso comum ou proveniente de estudos e pesquisas se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino". Essa organização rege uma dicotomia que trata a sexualidade como restritamente normativa e heterossexual, trazendo como consequência o ocultamento de sujeitos que não se identificam nesta lógica. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, contribuindo, crucialmente, no processo de violência simbólica desde a educação para a primeira infância (LOURO, 2003) e até mesmo na educação superior, a fim de formar profissionais subservientes.

[...] Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também **fabrica** sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está

intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2003, p. 85-86, grifos da autora).

A despeito de todos esses fatores institucionais, a sociedade tem a intenção de buscar por intermédio de múltiplas estratégias, consolidar uma identidade heterossexual, masculina ou feminina que seja duradoura. As memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade no sentido de apontar as estratégias e as táticas institucionalizadas em relação as identidades sexuais e de gênero. (LOURO, 2000).

As identidades “alternativas” mesmo quando excluídas ou negadas permanecem ativas em contraposição as identidades hegemônicas. É premente, a aceitação da multiplicidade de identidades sexuais e de gênero nas instâncias sociais, principalmente, nas universidades onde são estabelecidas relações de poder, para que por meio de uma linguagem envolvida pela liberdade, autonomia e diversidade seja promotora para a percepção de que as questões relacionadas ao gênero e a sexualidade não podem ser ignoradas pela universidade, pois fazem parte do sujeito. Nesse prisma, devemos desconstruir esses ideais opressores a fim de repensarmos estratégias de intervenções para além de posturas reducionistas e de atitudes cerceadoras e vigilantes do ensino. O propósito crítico ou reconstrucionista social educacional se envereda para o caminho da escola plural com vistas à liberdade, autonomia e diversidade humana.

4 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS DADOS

Na década de 70, começaram a surgir estudos científicos que tratavam da desigualdade de oportunidades que eram distribuídas entre os indivíduos provenientes de classes sociais distintas, desse modo, vários educadores brasileiros foram influenciados pela vasta quantidade de abordagens teóricas existentes na época, o qual passaram a deliberar que a educação deveria ser um instrumento de conscientização

daqueles indivíduos que eram humilhados perante a sociedade, de forma que estes se tornassem capazes de refletir sobre o papel que desempenhavam frente às injustiças que sofriam (SANTOS; CASALI, 2009).

Assim, a partir dos anos 80, tornaram-se cada vez mais presentes abordagens etnográficas, sociointeracionistas e interpretativas do currículo, os quais possibilitaram uma leitura mais crítica e transformadora da sociedade. Desse modo, todo currículo surge da necessidade social e econômica de um determinado momento histórico. Diante do atual contexto histórico e social contemporâneo, há uma vasta diversidade de gênero, necessitando do Ensino Superior potencializador em seu currículo uma compreensão crítica desta questão.

Em se tratando do currículo, segundo Santos e Casali (2009) é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, (...) ou seja, é um dos modos pelos quais a linguagem produz o mundo social, sendo, desse modo, inseparável da cultura. Em relação ao campo formativo, o currículo é uma maneira institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade por meio das relações de poder. Ainda na ideia dos autores, o currículo possui três níveis: o formal encontrado nas diretrizes curriculares; o currículo real decorrente do projeto político pedagógico e dos planos de ensino; e o currículo oculto que não aparece no planejamento dos professores, mas que são discutidos todos os processos referentes ao ensino e aprendizagem. É somente nesse último em que algumas vezes são discutidas as temáticas de gênero e sexualidade seja para o reforçamento de estereótipos e ou para uma educação plural.

Em relação às concepções equivocadas de gênero, é necessário um currículo inclusivo, que incorpore diferentes grupos culturais e sociais, no sentido de contribuir para que os indivíduos se apropriem do contexto de sua vida social com a criticidade, ou seja, um currículo que conceba o homem e o mundo de forma interativa, de modo que este sujeito se torne responsável pelo seu próprio destino, que ele seja capaz de transformar esta sociedade injusta e alienada, refletindo sobre seu contexto social, cultural e histórico.

Para isso, os cursos de formação de professores, no caso o de Pedagogia, precisam inserir esta discussão em seus currículos como possibilidade de ensinar, aprender, transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, culturas, valores, condutas, modo de ser, estar e viver já pensados e aceitos. Paraíso (2016, p. 208) corrobora ao afirmar que esta discussão se faz necessária no currículo,

visto que trata de “um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação as condutas de gênero.

Por meio de uma organização curricular pautada na formação crítica dos sujeitos, há a possibilidade de se pensar em um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social (SANTOS e CASALI, 2009). Por conseguinte, o indivíduo encontra-se confrontado e desafiado diariamente ante aos problemas que vivencia na realidade social. Estas relações sociais podem ser reveladas por propostas formativas que vão além das “paredes da sala de aula”, instigando o respeito aos sujeitos plurais e, a própria diversidade humana. Por essa linha de reflexão, acredita-se que o indivíduo tem capacidade de conduzir seus propósitos individuais em um contexto social de respeito e valorização a subjetividade humana.

Diante disso, a coleta dos dados aconteceu por meio da dinâmica aplicada com os 27 (vinte e sete) estudantes da disciplina de “Saberes e Fazeres da Educação Infantil” no Curso de Pedagogia em sintonia com a participação no Projeto de Pesquisa: Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado da Universidade Estadual de Londrina. Com a pretensão de identificar e analisar os estereótipos e as relações de poder direcionadas a temática gênero e sexualidade na universidade, realizamos uma pesquisa pautada no livro “Jogos para a Não-Violência e a Igualdade de Gênero” de Pereira (2011), objetivando promover a compreensão da influência destes estereótipos no processo de socialização dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Para a coleta dos dados, dividimos a turma em dois grupos “A e B” com a mesma quantidade de integrantes. Para cada grupo foi entregue um conjunto de cartões, sendo que para o Grupo A foi dada uma folha de papel sulfite com as colunas “Desejável” e “Indesejável” e, ao Grupo B, uma folha com as colunas “Masculino” e “Feminino”. Cada grupo recebeu os seguintes cartões com os adjetivos apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Adjetivos para Masculino/Feminino e Desejável/Indesejável

Adjetivos
Dependente/independente

Emocional/racional
Objetivo/objetivo
Submisso/dominante
Passivo/ativo
Competente/incompetente
Ambicioso/conformado
Desatento/Atencioso
Indeciso/decidido

Fonte: Autoria com base em Pereira (2009).

Os grupos A e B receberam os adjetivos em formato de fichas para serem caracterizados conforme as instruções recebidas. O grupo A recebeu a tarefa de classificar os adjetivos em “Masculino e Feminino”. O grupo B teve a tarefa de classificar os adjetivos para “Desejável e Indesejável”. Desse modo, os estudantes do grupo A classificaram da seguinte forma, conforme a tabela 2.

Tabela 2: Adjetivos para Masculino e Feminino

Masculino	Feminino
Ambicioso	Conformado
Decidido	Indeciso
Objetivo	Subjetivo
Ativo	Passivo
Independente	Dependente
Desatento	Atencioso
Racional	Emocional
Dominante	Submisso
Incompetente	Competente

Fonte: Autoria com base em Pereira (2009).

O Grupo B, por sua vez, apresentou na coluna “desejável”, 2 (duas) características relacionadas ao gênero feminino e 7 (sete) ao masculino. Na coluna “indesejável” teve-se 6 (seis) características femininas e 3 (três) masculinas, conforme a tabela 3.

Tabela 3: Adjetivos para Desejável/Indesejável

	Desejável	Indesejável	
Feminino	Atencioso	Conformado	
	Emocional	Indeciso	
		Passivo	Dependente
		Submisso	Subjetivo
Masculino	Independente	Desatento	
	Decidido	Racional	
	Ambicioso	Incompetente	
	Ativo		
	Competente		
	Dominante		
	Objetivo		

Fonte: Autoria com base em Pereira (2009).

Enfatizamos a necessidade de implantação de novas disciplinas nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação que se proponham a discutir a temática de gênero e sexualidade em suas esferas políticas, sociais, educacionais, culturais e econômicas a partir da concepção de um currículo crítico ou reconstrucionista social pautado nas subjetividades humanas, de forma que estas sejam uma arma de resistência à esta sociedade que classifica e hierarquiza e, de modo que ela contribua para a formação da consciência crítica, permitindo que o indivíduo descubra as contradições de seu meio social.

Entretanto, é notório que a sociedade contemporânea de modo geral e, conseqüentemente, a educação estejam imersos em um processo semiformativo que caminha progressivamente para a mais profunda barbárie. A semiformação, ao contrário da formação - que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos - produz a acomodação destes sujeitos ao *status quo*, ou seja, semiformação não significa uma formação pela metade que para se tornar plena, basta ser completa. Ela também é ausência de cultura ou uma cultura danificada. Desse modo, percebemos que a universidade, enquanto lócus de formação, está submersa a este processo, na maioria

das vezes, na medida em que concebe o ensino como mera mercadoria, anulando o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana e, ou “adestrando” o pensamento dos estudantes para a uniformidade de uma proposição teórica que se alia aos discursos militantes universitários de um grupo intelectualmente elitizado.

Na visão de Adorno, o problema da deficiência da escolarização formal enfrentado atualmente seria solucionado se a educação elementar produzisse pessoas verdadeiramente cultas com professores intelectualmente preparados para assumir uma postura de superação desta semiformação (ZUIN, 2001). No entanto, a própria produção cultural, por meio da Indústria Cultural, proporciona uma formação semiformada, isto é, o sistema capitalista cria mecanismos de acesso à cultura levando a sociedade a acreditar que estão oferecendo uma formação educacional emancipada, quando na verdade estão contribuindo para a reprodução da Indústria Cultural onde a cultura é consumida como mercadoria.

A universidade e seus professores, antes tomados como esperança de culturalização e elevação intelectual das massas, são convertidos em instrumentos de semiformação na medida em que transmitem uma cultura sem profundidade, desapegada da tradição histórica e centrada na formação de habilidades e atitudes produtivas no sentido mercadológico. Portanto, apontamos que a saída é a busca por reconhecer em si mesmo está semiformação, no entanto, este feito somente será possível se os professores se submeterem a um processo de aprofundamento dos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, conferindo-lhes sentido e expandindo a leitura de seu trabalho, possibilitando assim o debate sobre a pluralidade cultural e a relevância em garantir a representação das identidades culturais dentro das escolas e universidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo possibilitou-nos um repensar acerca das ações educativas escolares principalmente nas universidades que, muitas vezes, são marcadas por práticas controladoras, disciplinares, excludentes e propiciadoras de tensões. Diante disso, o texto buscou referenciais de análise do que temos constituído nas escolas e universidades em relação aos conceitos sobre gênero, sexo e sexualidade e, o que podemos buscar a fim de ressignificarmos os espaços formativos com vistas a educação plural.

Neste sentido, Foucault (1999) traz-nos a reflexão do poder disciplinar que é marcado pela vigilância hierarquizada que resulta em um sistema integralizado do poder, sendo estabelecido, muitas vezes, pela escola enquanto constituidora da grande máquina formadora dos padrões, incluindo o que está relacionado aos critérios da moralidade padronizada e, excluindo os que não tem vida e ações que se dizem desejáveis.

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 1999, p. 208, grifos nossos). Diante de todas essas questões, se enraíza certa violência simbólica que atinge erroneamente a identidade do sujeito, em específico, nas instituições de ensino, os alunos. Violência essa que deve ser priorizada, comparada, problematizada e direcionada as questões de gênero, sendo a causa da atribuição de papéis e produção de corpos dóceis e disciplinados no ambiente escolar.

Em concordância com Louro (2018) devemos realizar o movimento de estranhamento com o currículo, o desconcertar a fim de ultrapassarmos os limites normativos empregados no mesmo. Ao considerarmos o currículo como “corpo de conhecimentos” logo devemos enfrentar as condições arbitrárias que se dá o conhecimento. Entendemos que, para que haja a transformação destas concepções equivocadas de gênero, é necessário um currículo inclusivo, que incorpore diferentes grupos culturais e sociais, de forma que contribua para que os indivíduos se apropriem do contexto de sua vida social com criticidade, ou seja, um currículo que conceba o homem e o mundo de forma interativa, de modo que este sujeito se torne responsável pelo seu próprio destino, que ele seja capaz de transformar a sociedade, refletindo sobre seu contexto social, cultural e histórico.

O currículo deve ser discutido por meio do conhecimento plural, os profissionais da educação têm o direito de conhecer e reelaborar determinados assuntos. Assim, Louro (2018, p. 60) reforça o papel do currículo nesta questão de gênero, a fim de evidenciar a possibilidade de, enquanto “corpo de conhecimentos mais ou menos seguro” transmitir e pôr em questão “a forma usual de conceber a relação professor-estudante-texto”, principalmente, porque devemos ampliar essa relação com questionamentos críticos voltados às condições que permitem ou impedem a expansão do conhecimento. A partir desse direcionamento de análise é possível subverter a lógica

curricular normativa e padronizada ampliando espaço para novos horizontes do conhecimento em favor da multiplicidade de gênero, sexualidade e corpos subjetivos.

Defendemos que a universidade enquanto formadora de cidadãos autônomos e plurais deve elencar em seu currículo a temática de gênero, sexualidade e diversidades, pois essa temática não tem sido trabalhada na instituição de maneira concreta e regularizada conforme uma área de conhecimento e de ensino. Para que assim, possamos discutir a multiplicidade de gêneros e abrir espaço para a diversidade no âmbito de ensino.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Filogenese**, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, R. Diferença entre os sexos e dominação simbólica. **Cadernos Pagu**, São Paulo, p. 37-47, 1995.
- COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: UFGD, 2015.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOELLNER, S. V. A Educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, p. 71-83, 2010.
- LOURO, G. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Digital Source, 2000.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. **Um Corpo Estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PEREIRA, G. **Jogos para a não-violência e igualdade de gênero**. 2011. Disponível em: <<http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

SANTOS, A. R. de J.; CASALI, A. M. D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TAQUETTE, S. R. **Homossexualidade e adolescência: sob a ótica da saúde**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

ZUIN, A. A. S. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes**, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

CAPÍTULO 05

AS EXPRESSÕES CONCEITUAIS DE CURRÍCULO E DIDÁTICA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

ANDREA MARIA SILVA CAETANO

Especialista em Gestão Escolar, Docência no Ensino Superior e Educação Especial e Inclusiva. Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

JÉSSICA LORRAINA DA SILVA GAMBARO

Pedagoga, especialista em gestão escolar, estudante do curso de Pós-graduação Docência no Ensino Superior. Participante dos grupos de pesquisa CURRICULO e DIDATIC. Servidora pública do município de Cambé.

LUCIANA RIBEIRO SALOMÃO

Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante do projeto de pesquisa “O campo do currículo e sua relação com a formação do pedagogo: pressupostos e implicações no campo da docência, da gestão e da pesquisa” da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo central é destacar o emprego e significados atribuídos aos vocábulos “currículo” e “didática” no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que vigora a partir de 2019.

Entendemos que os vocábulos destacados para este estudo e utilizados em diferentes contextos no PPC da Pedagogia UEL 2019 explicitam norteadores da formação de pedagogos no momento contemporâneo. São tempos difíceis, marcados pelo assolamento mundial de uma pandemia e no Brasil há a prevalência da institucionalização de retrocessos sociais. A partir da proposição e execução de projetos

de hegemonia formativa sem amparo das entidades representativas do coletivo de profissionais da educação e da sociedade civil, destacamos o caso da Pedagogia, com aceleradas substituições de legislação que denotam o compulsório controle de organismos superiores administrativos, subtraindo os debates ocorridos em décadas passadas. Nesse contexto de modificações paradigmáticas, a explicitação dos vocábulos no PPC da Pedagogia faz-se necessária. Além disso, o registro desta investigação pode oferecer base para outros estudos na área.

Descritos os aspectos introdutórios relativos ao texto, o curso da Pedagogia na UEL será brevemente apresentado para localizar o ponto de partida da realidade investigada, *lócus* do estudo.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UEL

Segundo informações que constam no *website* oficial da Universidade Estadual de Londrina, o curso de Pedagogia da UEL foi iniciado nos anos de 1960 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina em resposta às solicitações da sociedade local para que houvesse curso superior de formação de professores. Dois cursos existiram simultaneamente, Pedagogia e didática, em consonância com a legislação da época. Em 1964, o curso de Didática deixou de existir e passou a compor as matérias pedagógicas do curso de Pedagogia, com formação única do licenciado em Pedagogia.

As modificações sociais de cada época e as exigências legais mostram um traço de constante alteração pedagógica e curricular do curso. Entre os anos de 1973 e 1992, a Pedagogia foi ofertada a partir de uma matriz de tronco comum ou currículo mínimo, com disciplinas tais como sociologia da educação, psicologia da educação e didática para todos os alunos. As habilitações oferecidas eram: Orientação Educacional; Supervisão Escolar; Administração Escolar e ensino de disciplinas componentes dos cursos normais.

Por quase toda a década de 1990, o curso formou pedagogos a partir da junção de duas habilitações, sendo que o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau era obrigatório e considerada fundamental. Foi naquele momento histórico que os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPP) passaram a ser discutidos e escritos no âmbito educacional. Como documentos norteadores dos processos

educativos formalizados, os conceitos referentes à formação do pedagogo também foram alterados. Houve extinção de habilitações, os estágios e as práticas de ensino passaram a ter conotações relativas às áreas do conhecimento correlatas e a inclusão de atividades acadêmicas curriculares obrigatórias passaram a compor a agenda de estudos e ações do curso.

Nos anos finais de 1990 e começo dos anos 2000, houve atualização do projeto pedagógico do curso com a extinção da habilitação em Administração Escolar e inclusão de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda respondendo a uma interpretação do Parecer 252/69 do então Conselho Federal de Educação. Em 2001, os estágios e práticas de ensino relativos à áreas do conhecimento correlatas, como por exemplo sociologia da educação e psicologia da educação, foram extintos e houve a inclusão de uma atividade acadêmica curricular obrigatória na forma de estágio supervisionado para o magistério das matérias pedagógicas

No ano de 2005, nova reformulação curricular é estabelecida e o curso passa a ofertar duas habilitações apenas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Orientação e Supervisão Escolar.

Em 2007, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia indicam necessidade de alteração, com extinção de todas as habilitações. A referência formativa da docência foi assumida como base da atuação do pedagogo em qualquer nível educacional; a gestão pedagógica entendida como unificação de ações do profissional que lida com o fenômeno educacional de maneira integrada e a pesquisa como fonte de amparo para as atividades que visam o exercício profissional do pedagogo.

No ano de 2009, outra alteração, com destaque para a formação para o Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério para a Educação Infantil, Gestão Pedagógica da Educação formal e Não Formal e Magistério das Matérias Pedagógicas. Explicitou-se naquele momento o princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação do pedagogo para compreensão gradual, dialógica e integrada do fenômeno educativo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009).

Em 2015, a Resolução n.2 de 01 de julho do Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou acerca das necessárias reformulações nos Projetos Pedagógicos dos

Cursos (PPC) que formam professores (BRASIL, 2015). No caso específico da UEL, foi realizada a um novo PPC para a Pedagogia cuja implantação passou a vigorar em 2019. Nesse sentido, convém destacar que todas as alterações curriculares do curso, inclusive as pequenas adaptações (mudanças de disciplinas nas séries, descrição de ementas ou carga horária) ocorreram por força de lei ou necessidade de resposta social temporal.

O grande marco da discussão a respeito da temática ocorreu entre o final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990. Na ocasião, o coletivo dos educadores brasileiros, reunidos em entidades de classe e associações científicas, foi o responsável por trazer à tona o debate, a reflexão, a produção e a disseminação de propostas para a formação de professores, em especial para o curso de Pedagogia. O assento, com voz e voto junto às câmaras superiores legislativas foi permitida muitas vezes, marcando um tempo de participação na construção dos pilares educativos da nação. Freitas (2020, s.p.) é quem descreve:

Os cursos de Pedagogia, construídos nos últimos 40 anos no interior das IES são de responsabilidade única e exclusiva de suas Faculdades de Educação, nas quais todos os professores se responsabilizam acadêmica e cientificamente pela formação de profissionais da educação básica. São, portanto, **cursos de graduação plena, bacharelado e licenciatura, responsáveis** pela produção de conhecimento na área da educação e pela formação de profissionais da educação, tendo na docência a sua identidade. (Grifos do autor)

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) (Brasil, 2006), fruto de muitos debates, completaram 15 anos no ano de 2021. Não se pode afirmar que houve consenso entre as ideias apresentadas no documento em questão e as entidades representativas, mas é fato que a matriz curricular assumiu a docência como base formativa, com ênfase no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a afirmação de que espaços de gestão educacional na educação formal e não formal são campos profissionais do pedagogo.

Portanto, discutir as concepções educacionais presentes nos vocábulos ‘currículo’ e ‘didática’, descritos no PPC do curso de Pedagogia UEL 2019 auxiliará nos estudos e no registro histórico a respeito da formação de tais profissionais, considerando inclusive que nova legislação já é apontada para os próximos anos. Amparamo-nos no aspecto contemporâneo que indica o necessário:

[...] debate provocado em torno das questões sobre os currículos de formação de pedagogas(os). Essas questões traduzem preocupações associadas ao modo pelo qual as finalidades formativas e organização curricular do curso devem ser concebidas em relação aos modos de significação do que consiste ser a Pedagogia como campo de campo de conhecimento, de formação e de atuação profissional. (SEVERO, 2017, p.158)

A formação profissional para atuar no magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Matérias Pedagógicas e para a Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar está indicada no objetivo geral do curso e no perfil profissional do egresso, descritos no PPC da Pedagogia da UEL. Quanto as especificidades da proposta curricular do curso de Pedagogia da UEL, são indicados três eixos do conhecimento que oferecem sustentação das atividades propostas: “Educação e Conhecimento”, “Conhecimento, Currículo e Gestão” e “Conhecimento sobre a Docência”. Segundo o documento que reformula o PPC do curso de Pedagogia no ano de 2018, “O currículo é constituído por um conjunto de atividades acadêmicas”, entre elas disciplinas obrigatórias e especiais, estágios, curriculares e não obrigatórios, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, trabalho de conclusão de curso, etc. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018). A formação profissional para atuar no magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Matérias Pedagógicas e para a Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar está indicada no objetivo geral do curso e no perfil profissional do egresso, descritos no PPC da Pedagogia da UEL. Na próxima seção uma breve revisão dos conceitos de currículo e didática serão apresentados visando destacar as relações necessárias a esta investigação.

3 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E DIDÁTICA

Os campos do currículo e da didática desenvolveram-se muito, a partir da metade do século XX, cada um em seu ritmo e fundamentações próprias. O currículo, a partir da segunda metade da década de 1980, foi marcado pela nova sociologia da educação, enquanto a didática, foi balizada pelo materialismo histórico-dialético.

De acordo com Libâneo (2002, p.86) os dois campos, tanto o currículo quanto a didática, “têm objetos de investigação coincidentes”, embora “as duas áreas têm origem

em diferentes tradições culturais e teóricas, implicando diferentes percursos epistemológicos e, portanto, uma impossibilidade de conjunção teórica”.

Domingues (1994) aponta que embora o enfoque do currículo destaque o conteúdo e a didática a forma, ambos possuem vínculos entre contexto social e a sala de aula. Para o autor, a literatura norte-americana enraizou os estudos tradicionais do currículo enquanto que o campo da didática assentou base teórica na literatura europeia. Na contemporaneidade estão sendo incluídos argumentos mais complexos para as discussões, o que amplia consideravelmente o foco. Silva (1999) aponta que as abordagens da teoria do currículo são explicitadas a partir das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas, denotando a amplitude vigente. Para o referido autor, há vocábulos e ideias apropriadas para cada abordagem:

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos” [...] Neste sentido as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso, em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber currículo. (SILVA, 1999, p.17)

No curso das explicações, o autor (1999, p.17) apresenta um rol de vocábulos que compõem e caracterizam os conceitos das teorias do currículo. As teorias tradicionais acolhem: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”. As teorias críticas, por sua vez, contemplam: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. As teorias pós-críticas abordam: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”. Vale destacar que os estudos das teorias do currículo oferecem suporte criterioso e denso. Neste percurso investigativo não temos a pretensão de adentrar em tais caminhos profundos.

Na continuidade de declarar o suporte teórico da investigação, encontramos em Pimenta (2010, p. 26) a explicitação de que existem “[...] caminhos orgânicos e convergentes para a resignificação da Didática: o entendimento do ensino, objeto de

estudo da Didática, como fenômeno social, concreto, complexo e multirreferencial, e consequentemente a realização de pesquisas sobre professores e sobre os contextos escolares considerados em suas múltiplas (e novas) determinações” (PIMENTA, 2010, p. 34). Da mesma forma, sabemos que o aprofundamento dos “caminhos orgânicos” que estudam a didática é aqui tomado como sustentação teórica, considerando os condicionantes da temática.

Portanto, no entrelaçamento da didática e do currículo ao desenvolver estudos relacionados à prática pedagógica, o currículo engloba questões sobre o ensino de modo a reportar-se às discussões do campo da didática. Por outro lado, ao estudar o ensino, a didática envolve o processo de produção do conhecimento escolar, a formação de professores e a cultura escolar, campos originários do currículo. (SANTOS; OLIVEIRA, 1995). Diante do exposto, há que conceituar didática e currículo, para informar de onde partimos.

Comenius, considerado o pai da didática moderna, cuja obra de maior expressividade foi “Didáctica Magna” afirmou que a didática significava a “arte de ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1957, p.45). Formulando um modelo educativo universal, considerava inadequado o processo educativo de sua época, restrito a poucas pessoas e baseado em limitações de poder. Acreditava que “o conhecimento adequado do mundo dependia do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência” (NARODOWSKI, 2001, p.21). Dessa forma, mais pessoas tendo acesso aos conhecimentos produzidos significaria maior possibilidade de igualdade social. Os enunciados de Comenius atravessaram os tempos e ainda estão por serem realizados em muitos aspectos.

No Brasil, o campo da didática passou por vários conflitos e questionamentos sobre a sua identidade. Entre os momentos marcantes do enfrentamento destacamos, na década de 1980 a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o I Seminário Didática em Questão, o embrião para o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) que é realizado até a presente data. Desde então a didática busca, afirma e reafirma sua identidade, assumindo seu pertencimento a área do conhecimento pedagógico, apresentando como objeto de estudo próprio o processo de ensino e suas relações:

Entendemos que a Didática continua sendo um campo do conhecimento da ciência pedagógica que precisa restaurar sua centralidade na dinâmica curricular imprescindível à formação de professores, uma vez que possibilita apropriações multirreferenciais acerca das concepções práticas e narrativas que compõem o fenômeno educativo, por essência próprio do exercício docente: ensino, mediações, contradições e aprendizagens a este correlacionados. (MANIFESTO, 2014)

Por sua vez, o vocábulo currículo tem origem no latim “curriculum” e significa caminho ou trajetória. Por meio da sistematização do conhecimento já acumulado pela humanidade, disponibiliza, em uma trajetória de formação do estudante, práticas histórico-culturais condicionadas às políticas educacionais e expressadas em diretrizes para as ações pedagógicas. Quando falamos em currículo escolar, relacionamos seu significado ao ato de traçar caminhos, que no ambiente educacional encontra solo propício para estabelecer relações de construção do conhecimento e de sujeitos. Entende-se, então, que o currículo escolar tem ação direta na formação de pessoas que fazem parte do composto ambiente escolar. Nesse sentido, é notório o quanto as relações de poder, ideologia e cultura estão configuradas nos modelos de currículo.

Nesse viés, Silva (1999) acrescenta que o currículo como território vinculado a uma relação de poder é também documento que forja a identidade e a construção social de parcela de pessoas. Portanto, o currículo é um espaço propício para momentos de transformação ou manutenção das relações de poder. Moreira e Silva (2001, p. 7) expressam que é um terreno de produção baseado em uma política cultural de maneira que os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação, contestação e transgressão, sendo “um artefato social e cultural, implicado nas relações de poder”.

O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades sociais, é histórico, e representa a seleção de conhecimentos e valores necessários para a organização do trabalho pedagógico. Sacristán (1999), destaca que o diálogo entre os agentes sociais denominados professores, alunos, família, dentre outros que participam do movimento educacional permitem ir além do objeto estático de modelo de educação ou aprendizagens necessárias. Apresentado como de ideologias interligadas, o currículo informa quais as concepções de sujeito se querem formar. Para Freitas (1998, p.32- 42):

A didática sem a visão curricular torna-se míope. É o currículo que faz a conversão da concepção de homem e da concepção de educação no interior da ação pedagógica e, como tal, detém, igualmente, seu potencial de crítica. A didática pode e deve igualmente fazê-lo mas não deve prescindir da mediação curricular [...] A área do currículo precisa recolocar este debate [...] colocá-la no lugar certo, no plano da organização global da ação pedagógica – dentro ou fora da escola, dentro ou fora da sala de aula.

Pedra (1997), afirma que o currículo explicita o que, o como e para quem ensinar, ou seja, apresenta desdobramentos de orientações e definições didático-pedagógicas, representando a cultura no cotidiano escolar nas maneiras que seleciona, classifica, distribui e avalia a construção do conhecimento e do sujeito no espaço das instituições escolares.

Mediante as contribuições da literatura consultada, entendemos que o ato pedagógico é necessariamente permeado pelo político e consolidado no currículo ao efetivar-se na prática cotidiana. Veiga-Neto (1996, p. 170) afirma que:

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

Zanardi (2016, p.6349) complementa que compete ao professor a articulação dos “elementos de um sistema dinâmico que o currículo não pode negligenciar”. Diante disso, os aspectos assinalados são fundamentais ao debate das práticas educativas visto que as concepções de currículo necessariamente se imbricam com as concepções de didática.

4 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica e a análise documental formaram o conjunto de procedimentos investigativos. A releitura de textos a respeito da didática e do currículo e o cotejamento dos vocábulos no PPC em questão foram os condutores metodológicos.

Freitas (1996, p.44) expressa que os processos formativos do profissional da educação devem ser compreendidos a partir dos seus determinantes históricos. Dessa forma, nos apoiamos também em Brzezinski (2007, p.7) quando destaca que “uma investigação deve ser entendida como construção humana e seus construtores são homens e mulheres que vivem e pensam historicamente circunstanciados a uma cultura”. Nesse sentido entendemos que muitos dos determinantes históricos relativos ao currículo e à didática estão impressos nas letras do projeto pedagógico e para tanto, buscamos com auxílio da literatura, destacá-los e interpretá-los.

A pesquisa bibliográfica, resguardada a amplitude temporal deste estudo, amparou-se em Lima e Miotto (2007, p.44) quando informam que:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos [e] [...] como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

De modo semelhante, Sá-Silva; Almeida; Guindara (2009, p.10) fazem algumas considerações acerca da pesquisa documental, ao indicar que ao “produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender fenômenos” por meio de documentos analisados, a síntese de informações, a determinação de tendências e inferências são realizadas na realidade. Em síntese, a pesquisa documental:

[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos [...] que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDARA. 2009, p. 2-5)

Freitas (1996, p.51) descreve que a leitura de documentos, relatórios, registros entre outros, permite passar da “leitura caótica, desordenada” para o esclarecimento de “novas relações, necessidades de novas teorizações e explicações”. Para Bianchetti e Meksenas (2004, p.86) quando nos referimos a documentos encontramos práticas e interações sociais que convergem para o “estar na história” que contribuem o “pensar crítico a respeito desta experiência” da formação de pedagogos.

Assim, a construção deste texto manteve-se dentro dos pressupostos do projeto de pesquisa do qual faz parte e apresentou as seguintes etapas: delimitação do campo de investigação no PPC/2019 da Pedagogia da UEL, identificação dos vocábulos “currículo” e “didática” em todo o documento; leituras sucessivas para agrupamento dos vocábulos de maneira que expressassem semelhantes ideias e análise dos grupos de ideias com auxílio da literatura pertinente, no caso, referente à didática e ao currículo.

5 RESULTADOS

O vocábulo “didática” aparece 65 vezes no PPC da UEL. Para tratamento do vocábulo, o mesmo foi agrupado em dois conjuntos. O primeiro conjunto oferece aspectos relativos à dimensão/perspectiva teórico-metodológica para o termo. O segundo grupo agrega a ideia de curso, disciplina ou área de estudo.

Como dimensão/perspectiva teórico-metodológica, didática aparece 13 vezes no PPC analisado. Entendemos que a relação existente entre o professor e os alunos no curso de Pedagogia, demanda necessariamente uma proposição de um problema do campo da didática. Compete ao professor o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a aprendizagem dos pedagogos em formação. Ilustramos com os excertos do PPC:

Estudos recentes têm definido as muitas dimensões necessárias para a formação de professores: dimensão do desenvolvimento pessoal e social, dimensão expressivo-comunicativa, dimensão do domínio da especialidade, dimensão pedagógico-didática, dimensão histórico-cultural, dimensão institucional e administrativa; além da dimensão investigativa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.20).

Considerando o contexto atual emergente, percebemos que as dimensões necessárias para a formação de professores são complexas, exigindo uma formação coerente e condizente com a atuação crítica e de qualidade. Nesse sentido, as dimensões percebidas são: dimensão do desenvolvimento pessoal e social, dimensão expressivo-comunicativa, dimensão do domínio da especialidade, dimensão pedagógico-didática, dimensão histórico-cultural, dimensão institucional e administrativa; além da dimensão investigativa. Tais dimensões foram contempladas neste projeto em cinco grandes eixos: Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação; Estágio Supervisionado. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.8).

Nesse contexto, não se trata apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo, mesmo sendo o pedagógico. As práticas educativas que envolvem as estratégias de ensino se tornam complexas, devem ser contextualizadas e marcadas por escolhas/opções de condução do processo que evidencie construção de conhecimentos e de compromissos necessários à prática docente. Este é o sentido aqui empregado para a didática como dimensão/perspectiva teórico-metodológica.

A docência demanda formação específica para a docência. Docência em contextos diversificados, tais como na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas matérias pedagógicas e nos estudos referentes aos espaços de gestão pedagógica. Docência que é objeto de estudo da didática. Didática que se expressa e requer mudanças na própria cultura organizacional do curso, no contexto onde é vivenciada, no coletivo que gera novo conhecimento. Parece-nos que ao apresentar a contribuição ao perfil do egresso, o PCC informa tal direção:

Compreender a ação docente em diversas abordagens teóricas, considerando as concepções de homem, mundo e sociedade em cada momento histórico como base para compreender a contemporaneidade, bem como a didática enquanto mediadora entre a teoria e a prática docente contribui para gerar ações de ensino que promovam a aprendizagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p. 50).

A didática enquanto dimensão/perspectiva teórico-metodológica se apresenta como espaço necessário para produção de conhecimentos ancorados em metodologias que tecem o trabalho docente. A didática oferece percursos para que o professor produza estratégias de ensino e de aprendizagem que promovam o envolvimento dos estudantes no processo de construção de conhecimentos, configurando-se como uma intervenção formativa, estruturada, contextualizada, crítica, criativa, implicando problematizações nos espaços e tempos de formação que se expressam e se constituem para além da lógica do ensino passivo.

Assim, as relações entre a didática enquanto dimensão/perspectiva teórico-metodológica e currículo podem ser registradas com auxílio de Freitas (2014, p.1108): quando informa que “a escola deve ser vista como um *centro cultural da sua comunidade* que investiga a vida e suas contradições sociais, que libera a energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis” (grifos do autor).

O referido autor destaca que a organização do trabalho pedagógico não se restringe a uma “forma ‘didática’ alternativa, baseada na unidade ‘aula’, ao contrário, propõe “algo mais profundo e abrangente que envolve o acesso aos conteúdos [e] a própria escola em seu conjunto” (FREITAS, 2016, p.2010). Para complementar análises é necessário, porém, recorrer ao outro grupo de análise deste estudo.

O vocábulo ‘didática’ agrupado em ideias que remetem a dimensão/perspetiva relativa à área de estudo, disciplina ou matéria pedagógica, encontra-se 52 vezes no PPC da Pedagogia. Precede outra área do conhecimento (por exemplo: Didática da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Didática de Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) ou correlata ao conhecimento pedagógico (por exemplo: Didática, Planejamento e Aprendizagem; Didática e Teorias da Educação). Assim, reveste-se de um componente próprio de sua construção no cenário histórico-educativo. Viana (2014, p. 165) indica excerto de Oliveira e Pacheco (2013, p. 34-35) representativo da questão:

[...] mesmo na posição apresentada de a Didática ser um objeto do Currículo, e por mais que o campo do Currículo tenha alcançado estatuto de maioria acadêmica, ‘não restam dúvidas quanto à existência da didática como área de conhecimento que integra questões (objetivos, competência, conteúdos, metodologias, avaliação, planificação etc.) ligadas aos processos formais de ensino e de aprendizagem’. E assim, o campo da Didática é autônomo em relação ao do Currículo.

Para Libâneo (2002), a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino em seu conjunto, de maneira que os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação são elementos condutores relacionados entre si e que permitem a organização de diferentes modos de condução do processo para garantir melhores possibilidades de aprendizagem dos alunos. Para o autor:

A Didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente. Por isso, o planejamento do ensino deve começar com propósitos claros sobre as finalidades do ensino [...] (LIBÂNEO, 2002, p.6).

Entendemos, portanto, que o vocábulo “didática” cuja dimensão/perspectiva é relativa à área de estudo, disciplina ou matéria pedagógica incide em questões que se aproximam do conceito disseminado principalmente por Libâneo (2002) e construído a partir do preceito de Comenius. Trata-se do campo disciplinar que tem como referência o conceito e o objeto de estudo clássico da didática. Ao tratar das práticas organizativas do trabalho pedagógico, Puentes e Longarezi (2015, p. 174):

[...] consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas, incluindo-se, ainda, os estudos relacionados ao estado da arte. Os modos incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar, do ponto de vista metodológico, o processo de ensino-aprendizagem.

Documentos atualizados da área reforçam tal consideração ao indicar que a didática “contribui para a formação reflexiva do futuro professor, à medida que transforma a prática docente em objeto de estudo, debate e reflexão” e “redimensiona a singularidade da aprendizagem profissional sobre o ‘fazer pedagógico’ (MANIFESTO, 2014). Isso implica dizer que, embora marcadas pelas exigências da racionalidade indicada no excerto de Puentes e Longarezi (2015), o conjunto produzido não está isento do contexto em que é produzido socialmente. Como destacamos anteriormente, não há ato pedagógico que não seja amparado em argumento político, histórico, localizado no tempo e no espaço, conseqüentemente, expressado no currículo que o sustenta.

Portanto, quer seja dimensão teórico-metodológica ou dimensão de área de estudo, o vocábulo “didática” no documento analisado é a expressão da condução curricular proposta pelas pessoas que assim o conceberam.

O vocábulo ‘currículo’ apresenta-se 69 vezes no texto do PPC da Pedagogia da UEL. A expressão “curricular/curriculares” por sua vez é escrita 99 vezes. Currículo é apontado como conjunto de atividades e conhecimentos e duas vezes como indicativo de uma disciplina a ser cursada. Para exemplificar conjunto de atividade e conhecimentos apresentamos os excertos:

[...] podemos afirmar que o currículo do Curso de Graduação em Pedagogia é constituído por um conjunto de atividades acadêmicas e, seus conteúdos estão articulados segundo os seguintes eixos de conhecimento [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.24).

A gestão entendida como atuação do Pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.19)

Os procedimentos utilizados para esse processo formativo de reflexão e ressignificação do currículo e perfil do curso foram as reuniões de Colegiado, Seminário de Estágios e questionário por meio digital aos discentes de cada série e egressos de 2017, em sintonia com os documentos oficiais que tratam do perfil deste profissional. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.8).

Histórico, conceituação e pressupostos teóricos do currículo. Currículo no Brasil. Currículo e Sociedade. Aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais no currículo. Currículo e práxis docente. Currículo e Gestão Escolar. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p. 55).

Currículo e sociedade: relações de poder, ideologia e hegemonia. A função social da escola e o currículo. Currículo: teoria e história. Teorias de currículo. Currículo e PPP. Currículo e práxis docente. Currículo e gestão escolar. Currículo, trabalho e formação humana. Trabalho como práxis central da existência e trabalho docente. A função social da escola e o currículo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.55).

Diretrizes estruturais e legais para o currículo/proposta pedagógica na Educação Infantil. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.63).

Tais exemplos são expressões da amplitude que o currículo demonstra nos escritos, nos títulos das disciplinas, nas ementas, nas explicações de cunho teórico-metodológico do curso. Permitem inferir que a construção da proposta obedece a um movimento histórico da Pedagogia no Brasil e a proposição para formar o profissional se utiliza também do espaço coletivo de discussões entre os principais protagonistas. Santos e Costa (2017, p.91-98) discorrem para o entendimento dessa questão:

[...] as discussões em torno do currículo necessitam ser ampliadas e aprofundadas para que a concepção fragmentada possa ser sobrepujada e o currículo passe a ser percebido tanto como um instrumento pedagógico quanto político, e que está repleto de intencionalidades explícitas e implícitas. [...] À medida que temos

ciência deste processo, veremos o currículo como um percurso que nos proporciona ponderar criticamente sobre nós mesmos, perceber nossa caminhada histórica como indivíduo e sociedade, com nossas contradições, desigualdades, especificidades. Assim, muito mais que estabelecer o significado do currículo apenas como dados que servirão para uma qualificação para o trabalho, compreendemos que este tem que possuir um significado amplo, que oportuniza o desenvolvimento do ser humano nos vários âmbitos da sociedade.

No bojo da reflexão aqui presente, a simplicidade do destaque dos vocábulos limita-se a uma exposição mais sistemática dos mesmos ao mesmo tempo que serve como gatilho para inquietações mais aprofundadas. Sabemos que estudos decorrentes poderão elucidar com maior clareza a significação dos achados. Para o momento, indicamos que os registros de currículo como conjunto de atividades e conhecimentos agrega ideias de agrupamento, composto e partilha. Ou seja, vão além dos conceitos das teorias tradicionais do currículo, oferecem pistas de aproximação com as teorias críticas e não apresentam relações explicitadas com as teorias pós-críticas (SILVA, 1999).

A expressão “curricular” (ou no plural), derivada do vocábulo “currículo”, se aproxima da ideia de percurso, caminho, trajetória, com mais ênfase no sentido etimológico da palavra, embora não se prenda a ele. Pacheco (2018), ao tratar das concepções das teorias curriculares, desperta em nós a análise de reconhecer nos processos de construção pedagógica do PPC em foco, os caminhos distintos e que de algum modo são marcados com pistas de movimento contínuo, o que favorece sempre o devir. Assim se manifesta o referido autor:

[...] as práticas curriculares são construídas no plural de decisões, não obedecendo a um mimetismo conceptual e observando-se numa distância significativa relativamente aos discursos. Entendidas na intra/interdiversidade de abordagens conceptuais, as teorias curriculares contribuem para a compreensão de uma realidade educacional que é, ao mesmo tempo, inteligível pelas racionalidades técnicas e pelas racionalidades contextuais. (PACHECO, 2018. p.68)

Ilustramos com alguns fragmentos extraídos do PPC, visando esclarecer nossa análise:

[...] o presente projeto pedagógico tem o objetivo principal de desenvolver a organização e estruturação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

conforme as Diretrizes atuais de formação para professores da educação básica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.7)

O Projeto Pedagógico [...] foi avaliado pelos docentes e discentes ao longo dos anos em que vem sendo desenvolvido, a fim de pensar em novos horizontes curriculares e pedagógicos para a formação do profissional em Pedagogia. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.8)

As práticas como componente curricular são entendidas a partir da relação intrínseca entre a teoria e prática, destacando o diálogo constante sobre as problematizações do campo profissional, elaboração de planos e estratégias teóricas e metodológicas para a construção dos saberes profissionais do futuro pedagogo, destaque e aprendizagem da vivência direta com a realidade em que atuará. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, p.34).

Nesta perspectiva, embora os excertos tenham objetivos distintos em suas explicitações, evidenciam as racionalidades descritas por Pacheco (2018) quando indicam as bases (“Diretrizes atuais”, “novos horizontes conceituais”, “problematizações do campo profissional”, “vivência direta com a realidade”); pluralidade de concepções e deslocamento temporal (“presente projeto”; “o projeto foi avaliado”, “ao longo dos anos”, “com a realidade que atuará”). Tais aspectos são indicadores de percursos.

Enfim, não podemos afirmar que a letra impressa reflete exatamente a canção que entoa, mas com certeza oferece o tom. Assim, acreditamos que outras investigações, envolvendo procedimentos de pesquisa da realidade *in loco*, serão capazes de elucidar os aspectos até aqui mostrados, de modo que a letra, a canção e o tom dos vocábulos didática e currículo sejam simultaneamente analisado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um jogo de palavras que nos levam a muitas outras reflexões, podemos afirmar que o currículo é referenciado e referência simultaneamente a dimensão/perspectiva teórico metodológica das práticas pedagógicas organizadas para a realização do trabalho didático. Da mesma maneira, o trabalho pedagógico realizado por meio da dimensão/perspectiva que remete a área de estudo ou matéria pedagógica

denominada didática, referencia e é referenciado simultaneamente pelo currículo a partir de suas manifestações multiformes.

Trata-se, portanto, de vislumbrar que o PCC analisado supõe tais relações, ainda que de maneira não tão explorada no “texto com valor dentro do seu contexto” (ZANARDI, 2016, p.6349). Assim, a opção por tratar do “currículo” e da “didática” nas dimensões aqui apresentadas, indica que a superação da racionalidade técnica está presente, mas ainda tímida na conotação da organização do trabalho pedagógico, ampliado na construção conceitual do currículo.

Para o momento, dados limites ao desafio proposto, finalizamos parcialmente as reflexões deste estudo amparadas em Paulo Freire (1998, p.58) pelo “inacabamento do ser humano próprio da experiência vital”, cuja história em que somos protagonistas, nos fazemos e somos feitos de “tempo de possibilidade e não de determinismo”. Isso significa dizer que nos contextos velozes de transformações de paradigmas, didática e currículo são expressos nos processos formativos do profissional da Pedagogia compreendidos a partir dos seus determinantes históricos como construção humana circunstanciada e que ainda há muito que produzir a respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 26 out. 2020.

BIANCHETI, L.; MEKSENAS, P. Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas. **Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 69-89, set./dez. 2004. Disponível em:

<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v21n07.pdf>. Acesso em 02 dez 2020.

BREZEZINSKI, I.; Apresentação. In: BREZEZINSKI, I.; ABBUD, M.L.M.; OLIVEIRA, C.C. (Orgs.). **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: Unijuí, 2007.

COMÊNTEIUS, J. A. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DOMINGUES, L. Didática e Currículo: aproximações e especificidades. *Anais... VII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino - "Produção do conhecimento e trabalho docente"*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994. (mimeo)

FREITAS, H. C.L. **CNE pretende alterar, de forma monocrática, as DCNs Pedagogia 2006**. Blog da Helena. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/cne-pretende-alterar-de-forma-monocratica-as-dcns-Pedagogia-2006/> Acesso em 28 out. 2020.

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Acesso em 28 out. 2020.

FREITAS, L. C. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. **Pro-Posições**. v.9, n.3, nov./1998, p.28-42. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644115/11553>. Acesso em 28 out. 2020.

FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevista concedida à Marcos Francisco Martins; Adriana Varani e Tiago César Domingues. **Crítica Educativa**, Sorocaba v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/79>. Acesso em 03 mar 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 2002. p.53-91.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 mar. 2021.

MANIFESTO contra a supressão da Didática dos currículos dos cursos de formação de professores: luta pelo reempoderamento docente por meio da reapropriação da didática na intinerância formativa dos licenciados. Disponível em: <<http://eventos.uece.br>> Acesso em: 07 jul. 2017.

MOREIRA, A.F. B; SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

NARODOWSKI, M. **Comenius & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, J. Teorias curriculares: entre o Estado e o sujeito. In: AGUIAR, A.S.; MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A.B. **Currículo: entre o comum e o singular**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/410-2018-02-24-21-20-04> Acesso em: 05 mar 2021.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p.15-41.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. Estado da arte sobre didática no sudeste brasileiro: um estudo das pesquisas e produções desenvolvidas nesse campo. **Comunicações**. Piracicaba, n. 22, v. 3, p. 165-181, p. 2015
Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/issue/view/171>. Acesso em 05 maio 2020.

SÁ- SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1 , n.1, Jul./ 2009, p.1-15. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/issue/view/734>. Acesso em 01 mar. 2021.

SANTOS, L. L. C. P. e OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. **Idéias**, 1995,26, 126-137.

SANTOS, A.R.J.; COSTA, R. O currículo no contexto da sociedade contemporânea sob a perspectiva de professores da educação básica. **Educ. Perspec**. Viçosa, v.8, n.1p.89-105, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6876/2792>. Acesso em 01 mar. 2021.

SEVERO, L.R. Apresentação. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 158-160, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em 05 mar. 2020.

SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T.T. Teorias do currículo: o que é isto. In: SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 11-17, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **História do curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/Pedagogia/pages/licenciatura-em-Pedagogia---uel/historia-do-curso.php>. Acesso em 21 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 118/2018 Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019**. Acesso em 21 out. 2020.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pósestruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 2, p.161-175, jul./dez. 1996.

VIANA, C.M. Q. Q. Currículo e suas relações com a didática. *Anais...XVII ENDIPE – A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*, 2014, livro 4, p.160-170. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/12.%20CURRÍCULO%20E%20SUAS%20RELAÇÕES%20COM%20A%20DIDÁTICA.pdf> Acesso em 21 out. 2020.

ZANARDI, T.A.C. Currículo e didática: entrelaçamentos em torno da temática do conhecimento. *Anais... XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Cuiabá, Universidade Federal do Mato Grosso, 2016, p.6340-6363. Acesso em 21 out. 2020.

CAPÍTULO 06

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DANDARA PERARO DE SOUSA

Psicóloga pela Universidade Estadual de Londrina (2018). Especialização em Psicoterapia Humanista pela UNIFIL - PR (2019). Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina.

JOÃO VICTOR BEGNINI SIMSIC

Bolsista Iniciação Científica – CNPq (2019-2020). Aluno do curso de Psicologia da Universidade de Londrina (UEL), Londrina, Brasil.

RAFAEL BIANCHI SILVA

Doutor em Educação pela Unesp/Marília (2012), e Mestre em Educação pela Uel (2008). Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina.

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo analisar o contexto da educação especial e sua inserção por meio do currículo nos cursos de Psicologia de instituições públicas do Paraná, a fim de identificar os indicativos de contribuição para a formação do psicólogo de forma que este profissional esteja capacitado para atuar no contexto da educação especial e inclusiva. Considerando ser um tema que transversa diferentes práticas e políticas públicas e recente previsão legal de inserção do psicólogo no campo escolar (a partir da lei 13.935/2019), tal investigação encontra no momento atual uma grande relevância.

Inicialmente, para abordarmos essa questão se faz necessário compreendermos como historicamente as sociedades perceberam as pessoas com deficiência pois, a partir dessa visão, é que atualmente são possibilitados espaços de aprendizado, socialização, permanência e reconhecimento dos deficientes. De acordo com Bianchetti (1995), tal retomada histórica nos permite compreender a evolução de alguns paradigmas sociais.

O autor inicia a análise da inserção social das pessoas com deficiências pelas sociedades primitivas onde se é conhecido que eram povos nômades e que precisavam lutar por seu sustento e vida. Dessa forma não havia qualquer tentativa de integração

das pessoas com deficiência, visto que, no pensamento da época, estas poderiam representar um empecilho para o grupo como um todo.

Tal visão se materializa, por exemplo, no paradigma espartano, onde se valorizava extremamente a beleza e força de corpos ideais. Aqueles que fugiam deste enquadre eram eliminados, realizando-se assim a prática de uma eugenia radical. Diferentemente disso, a sociedade grega ateniense que valorizava elementos como o ócio e o pensamento (em detrimento do trabalho braçal relegado aos escravos), não previa a morte daqueles que não se enquadram os parâmetros aceitáveis, sendo desenvolvido, porém, um forte estigma social.

Essa perspectiva de cisão entre mente/corpo, mais tarde foi incorporada ao cristianismo traduzido e atualizado no dualismo mente/alma. Nesse contexto, a deficiência era vista como uma forma de instrumento para alertar aos homens sobre a ideia de pecado e a necessidade da prática da caridade, considerada, portanto, um castigo em face aos erros e desvios praticados. Assim, atos de violência como queimar a pessoa com deficiência em praça pública era visto como um meio de purificação da alma (ALVES, 2017)

Os avanços da ciência a partir do século XVI, conduzem a um desenvolvimento da noção de corpo como máquina e a noção de deficiência ganha o entendimento de um processo natural o que pressupunha a necessidade de uma atenção, atendimento e tratamento (RODRIGUES; LIMA, 2017). A deficiência, tomada a partir da noção de disfuncionalidade, não impede a alocação de trabalhadores na especialização e divisão do trabalho nas indústrias em expansão do século XVIII.

No século XIX, a educação passou a ser vista como possibilidade de acesso de uma classe à outra, isto é, de ascensão social. Se observa nesse período a especificidade de diferentes educações para classes diferentes. Nesse período, a medicina já vinha assumindo um papel de olhar para a deficiência vista de maneira organicista. Com as primeiras tentativas francesas de educação especial se observa a possibilidade de prevenção da deficiência, assim como, de educação e integração dos deficientes à sociedade. Bianchetti (1995) encerra sua retomada histórica ao apontar que o século XX foi marcado por diversos autores estudando o desenvolvimento infantil e as possibilidades de ensino.

Atualmente, consideramos que o paradigma vigente sobre a deficiência aponta para a garantia de direitos assegurados no âmbito legal. No Brasil, podemos citar como

principal dessas regulamentações a Constituição Federal de 1988 que assegura, por exemplo, a educação à todas as pessoas. Outros documentos como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2009) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) apontam para a construção de uma sociedade inclusiva principalmente a partir da educação especial e inclusiva. De acordo com Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5)

Ao mesmo tempo que reconhecemos os avanços nos direitos da população com deficiência, concordamos com Melo e Silva (2020) quando os autores afirmam que para além do direito do acesso à educação é necessário que se efetive a permanência no ambiente escolar e integrado, vemos que não basta que os estudantes deficientes tenham os direitos assegurados, é necessário que eles tenham condições de usufruir de tais direitos. Dá se, assim, a importância da educação inclusiva, esta que “visa melhorias no sistema educacional em geral, ao favorecer o acesso e permanência de todos os estudantes, dentre eles, aqueles que possuem algum tipo de deficiência” (RODRIGUES, LIMA, 2017, p.26).

A educação inclusiva é um passo adiante no paradigma da sociedade contemporânea que possibilita a materialização de estratégias éticas e institucionais para uma nova visão de educação especial. Diferentemente dessa perspectiva, é possível observar que o atendimento a pessoa com deficiência ficou restrita a estrutura pedagógica substitutiva ao ensino regular. Esse modelo de educação especial tradicional, que até a pouco tempo era a modalidade dominante, possuía a característica de ser realizado em classes e/ou instituições especiais ou na residência da pessoa portadora de deficiência. Assim, “consequentemente, a criança, o adolescente e o jovem

eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito” (BRASIL, 2004, p. 323).

Ademais a educação especial tradicional atua como substitutiva ao ensino comum concentra-se e enfatiza o binômio normalidade/anormalidade, criando dispositivos de atendimentos e práticas pedagógicas e clínicas baseados fundamentalmente em diagnósticos que excluem pessoas consideradas fora dos padrões da escola. Principalmente nesse contexto “o estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa, permanentemente, provar suas potencialidades” (MELO; SILVA, 2020, p.955).

Entretanto, a escola não atua meramente como um espaço de transmissão de conhecimentos técnicos, mas é ambiente de convivência primário, onde se faz possível a formação de cidadãos que saibam conviver com as diferenças de forma a respeitar o próximo. Magnabosco e Souza (2018), a partir de pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental, afirmam que a escola pode ser um espaço de (re)produção de preconceitos e estigmas, agrava as dificuldades enfrentadas por estudantes que possuem alguma necessidade especial. Assim, problematizar as práticas institucionais, potencializam inserção social e respeito pela diversidade.

Nesse sentido, vê-se a importância de construir uma educação não apenas especial, mas também inclusiva que tenha como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Este processo de construção de uma educação especial e/ou inclusiva é um tema que promove muitas discordâncias entre especialistas, profissionais, pais e sociedade. Documentos elaborados pelo estado do Paraná, região foco de nossa pesquisa,

reconhecem os desafios e a pluralidade de entendimentos sobre como deveria ser realizada a inclusão escolar (PARANÁ, 2010) ainda que, de acordo com Campos e Batista (2013), o estado apresente um histórico de construir normativas mais cautelosas ao que se refere à discussão de propostas de inclusão dos alunos.

Enquanto os parâmetros do governo federal apontam para a inserção integral (conhecida como inclusão radical) dos estudantes com deficiência nas salas regulares, o governo estadual vem optando pela permanência de classes e instituições especializadas como rede de apoio, sob o discurso de uma “inclusão responsável”. O documento intitulado “Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico” (PARANÁ, 2010, p. 6) aponta o posicionamento do estado sobre a questão:

[...] entendemos que embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (e para isso estamos trabalhando), há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, os quais necessitam que seu atendimento seja, atualmente, realizado em classes ou escolas especiais. Ao assumirmos esse posicionamento (considerado conservador por alguns) não significa que não sejamos críticos em relação à oferta educativa em ambos os contextos de ensino. Uma inclusão responsável requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais.

Tal transição para educação efetivamente inclusiva precisa de políticas públicas, assim como tempo e esforço de diversas áreas do conhecimento para serem alcançados, pois ainda que a educação especial e inclusiva se constitua como modelo benéfico em muitos aspectos (como os acima citados), sua efetivação exige, dentre outros aspectos, espaços físicos adequados, mudança de cultura escolar saindo de seu caráter homogêneo para diversificado, aceitação e apoio dos familiares e sociedade. Assim como, primordialmente, o preparo e desenvolvimento da equipe pedagógica.

Esse processo é marcado pela complexidade pois vai contra modelos historicamente sedimentados. Necessita de conhecimentos científicos, assim como da experiência dos profissionais que atuam diariamente com os alunos deficientes. Apontamos nessa pesquisa que a Psicologia é uma área do saber que pode contribuir para esse processo, se constituindo como um recurso fértil na educação de pessoas com

deficiência. Como descrito na Declaração de Salamanca (1994, p.12): “a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis”.

Na próxima seção, abordaremos, a partir de uma análise bibliográfica, a conexão entre a formação do psicólogo e a atuação na educação especial e inclusiva, para então, prosseguirmos com a análise de currículos de instituições públicas do Paraná e a os indicativos de contribuição para a formação do psicólogo de forma que este profissional esteja capacitado para atuar no contexto da educação especial e inclusiva.

2 A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A partir do contexto indicado na seção anterior, trabalhos como o de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) apontam a atuação da Psicologia como importante suporte para o trabalho dos professores. De acordo com Martinez (2010, p. 42), o profissional que atua no ambiente escolar utiliza seus conhecimentos de forma a “colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam”. Vemos que da mesma maneira que a educação, de forma geral, passou por diversas transformações, o mesmo ocorreu com a atuação dos psicólogos escolares. A princípio, sua atuação, pautada pelos princípios de uma Psicologia clínica individual, era majoritariamente voltada à aplicação de diagnósticos e manutenção da padronização dos estudantes, sendo somente problematizada a partir do final da década de 1970 com a inserção de um olhar mais social para os processos de formação colocados em movimento no contexto escolar.

Martinez (2010) classifica essa prática, que é ainda presente na atuação de diversos profissionais e que sofre grande influência do modelo clínico terapêutico, como atuação tradicional. Segundo a autora, ela contempla as seguintes atividades: a) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares b) Orientação a alunos e pais c) Orientação profissional d) Orientação sexual e) Formação e orientação de professores f) Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Já as novas demandas contemporâneas e o desenvolvimento da psicologia vêm possibilitando que os profissionais ampliem seu trabalho para além das práticas tradicionais saindo do aspecto meramente psicoeducativo para o psicossocial, o que é nomeado por Martinez (2010) como de práticas emergentes. Elas se referem: a) ao diagnóstico; b) construção da proposta pedagógica; c) seleção de equipe; d) avaliação de resultados de trabalho; e) acompanhamento da equipe; f) coordenação de disciplinas; g) caracterização da população estudantil; h) realização de pesquisas na temática; i) contribuição para a efetivação de políticas públicas.

Os exemplos sintetizados acima de forma alguma sinalizam a exaustão das práticas do psicólogo escolar, pois sua atuação está em constante transformação gerada a partir de processos formativos e reflexivos. Em pesquisa realizada com psicólogos que atuam em instituições escolares inclusivas, Fonseca, Freitas e Negreiros (2018, p.429) apontaram a importância do trabalho próximo e em conjunto com os professores, visto que “a escola regular inclusiva e a sala de aula inclusiva trouxeram desafios aos professores, uma vez que o coletivo e o individual passaram a ganhar notabilidade no cotidiano escolar”.

Para além disso, as autoras apontam como principais benefícios da atuação do psicólogo a evolução do aluno com deficiência, a sensibilização dos professores com as especificidades desses alunos, a segurança e autonomia dos professores na sua atuação. Ações de capacitação de professores no manejo com alunos e pais, e auxílio para desenvolver estratégias metodológicas, adaptação e criação de currículo e de sistemas avaliativos apareceram como atividades realizadas pelas profissionais da psicologia no contexto de educação inclusiva (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018; AQUINO, 2019; MIRANDA, 2019).

Tais práticas acima descritas demonstram a ampla possibilidade de inserção da psicologia no contexto educacional em específico a educação inclusiva e seus resultados profícuos. Entretanto, ao realizar uma análise bibliográfica sobre a temática, encontramos que a construção desse conhecimento se inicia na prática diária em contexto de trabalho. Ou seja, a graduação não tem sido um espaço de formação de psicólogos preparados para o trabalho com alunos portadores de deficiência.

Barbosa e Conti (2011), em pesquisa realizada com estudantes de Psicologia, observaram que a maior parte dos estudantes não teve contato com portadores de deficiência e não tiveram disciplinas satisfatórias que foram exitosas em construir um

saber sobre a educação inclusiva. Nakano (2020) verificou que um estudante pode ter em média duas disciplinas sobre educação especial, entretanto o rol de análise se voltou para uma ampla gama de temáticas como: déficit ou transtorno específico, educação especial em geral, e aquelas voltadas às altas habilidades superdotação. Em sua maioria, elas são ofertadas na modalidade optativa (ou seja, fica a cargo de professores ofertarem e interesse dos alunos) demonstrando uma ideia de que a temática é apenas para aqueles que com ela se identificam, abrindo pouco espaço para estudantes entrarem em contato com a área de atuação e mudarem concepções prévias acerca deste universo.

Esta precariedade na formação tem como efeito a desarticulação entre a Psicologia, as escolas e as políticas públicas, visto que as ações dos psicólogos são realizadas em sua maioria em instituições especializadas e/ou clínicas dando maior relevância para aspectos individuais dos deficientes, e raramente para uma atuação em contexto escolar e efetivamente inclusiva (ACUNA, 2017). Tal isolamento contribui para uma prática alienada do contexto social e voltada para a manutenção de intervenções que reproduzem o modelo neoliberal, onde se realizam práticas segregadoras que atingem primordialmente alunos de baixa renda (COTRIN, 2010).

A defasagem de um embasamento teórico-prático pode conduzir, também, a práticas biologizantes, em que profissionais, não sabendo como utilizar as ferramentas pertencentes ao campo da Psicologia (como os testes psicológicos, laudos e relatórios psicológicos) acabam por reforçar estereótipos e encaixar os alunos em diagnósticos individualizados que explicam seu “fracasso escolar”. Os remédios, então, acabam por ser as únicas respostas a questões muito mais complexas e multideterminadas. Como apontado por Aquino (2019, p. 132): “Vivemos uma biologização de conflitos sociais, um reducionismo biológico que atinge ambientes escolares. A medicalização em larga escala vem sendo utilizada como solução dos problemas em nossa sociedade”.

Outro aspecto diretamente relacionado à formação é: a não inserção obrigatória da educação especial/inclusiva nos cursos de graduação individualiza ao profissional a sua qualificação, isto é, enquanto deveria ser um compromisso social a formação de profissionais aptos a atuarem nesse contexto, os psicólogos obtêm suas habilitações para atuação e efetivamente começam a se preparar para este contexto ao se depararem com os constantes desafios da prática, que se tornam ainda maiores por não terem qualquer base prévia.

Esta questão deve ser tratada como política pública, pois não é apenas na Psicologia que esta individualização da qualificação profissional ocorre. Oliveira e Mendes (2017), analisaram os projetos pedagógicos e grades curriculares de cursos de licenciatura em educação especial e constataram que: “as instituições particulares representam 75% do total de universidades que oferecem o curso, contudo o número de cursos em vigência está aquém das necessidades do sistema educacional brasileiro. Portanto, torna-se necessário que o poder público se responsabilize e priorize a formação inicial do professor de educação especial” (OLIVEIRA; MENDES, 2017, p. 263).

Uma formação de ensino superior adequada fornece substratos para que os profissionais estejam capacitados para construir currículos da educação básica coerentes com a realidade e comprometidos com a inclusão, de forma a atender as constantes as mudanças sociais e tecnológicas. Pois é necessário um olhar atento, um conhecimento teórico, para que na prática seja possível saber produzir a educação inclusiva. Heredero (2010) aponta que é na sala de aula, onde se dão as relações de convivência, aprendizado e dificuldades onde o currículo deve ser construído e, caso necessário, adaptado às necessidades de cada aluno portador de deficiências.

Ainda que a Psicologia historicamente tenha contribuído com práticas funcionalistas que sustentaram o posicionamento normalidade – patologia – deficiência (COTRIN, 2017). Observa-se, como apontado acima por Martinez (2010), uma nova produção de saberes, implicadas numa construção de uma efetiva inclusão escolar e conseqüentemente uma inclusão da sociedade. O que verificamos é que tais ações não devem partir de alguns grupos de profissionais interessados na temática, ou de profissionais que por se depararem com tantos desafios no dia-a-dia vão em busca de respostas, mas deve ser uma construção e um comprometimento social, e ao que se refere à formação dos psicólogos tal construção se inicia na graduação. Nesse sentido, nossa contribuição está em fomentar a análise sobre os currículos de Psicologia, para fornecer indicadores que possibilitem a futura construção de uma formação efetivamente voltada para a igualdade e acesso de direitos universais.

3 METODOLOGIA

Bloch (2002) compreende o tempo histórico não apenas como uma categoria de duração. Esse tempo está marcado pelo modo como cada grupo ou sociedade o vivencia. O autor leva em consideração que os grupos humanos provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Assim, embora o tempo passe igualmente para todo o mundo, nem todos passam pelo tempo da mesma forma. Ele está sujeito a um grau de continuidade e a outro de mutabilidade.

Em síntese, entendemos que os projetos pedagógicos de curso são produções de um momento histórico que atravessa contextos particulares, demarcando características, modos de operação e valores que agem transversalmente às particularidades de cada espaço no qual os currículos são operados. Partimos da visão de que os documentos formam uma totalidade o que nos permitiu tratá-los como pertencentes a um mesmo universo de referências. Assim sendo, suas particularidades, ainda que reconhecidas, não foram colocadas em primeiro plano, mas sim analisadas enquanto marcas de um tempo histórico.

Para a composição do universo de dados de análise da presente pesquisa foram utilizados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Psicologia das Instituições Educacionais Superiores Públicas (em nível federal e estadual) do estado do Paraná. Foram analisados os projetos pedagógicos de curso de Psicologia produzidos e colocados em funcionamento desde o ano de 2007. Enquanto delimitação do universo de análise, foram consideradas as disciplinas do núcleo obrigatório e das ênfases dos PPC'S. Para esclarecimento, conforme previsto pela Resolução 005/11 do Conselho Nacional de Educação, que legisla atualmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia, a “[...] identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um núcleo comum de formação [...]” no qual “[...] estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia” (2011, p.3).

Foi elencado como critério principal de inclusão de disciplinas para análise, a presença de termos como “educação especial”, “educação inclusiva”, “necessidades especiais” e “deficiência” no título da mesma. Foram analisados os nomes das disciplinas e a carga horária correspondente, com o objetivo de observar como esses elementos aparecem nas matrizes curriculares e como se configuram nos PPC'S das

instituições ao longo dos anos, remetendo-se direta ou indiretamente às temáticas relacionadas à educação especial e inclusiva. Por fim, também foram trabalhadas as ementas das disciplinas selecionadas como modo de observar quais os temas previstos a serem tratados em cada uma delas.

As disciplinas optativas não foram analisadas pois, conforme indicado por Seixas et al (2013), elas apresentam determinadas características específicas como, por exemplo, não constar nos documentos de regulamentação do curso, serem ofertadas de modo intermitente ou mesmo sofrerem modificações sem a necessidade de alteração do projeto de curso. Também podem não atender a totalidade do curso, o que demonstra (conforme indicado anteriormente) uma posição secundária em relação ao núcleo comum previsto para a formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de análise aconteceu em duas etapas. Inicialmente, foi realizada o início de 2020 um levantamento de dados nas páginas virtuais das quatro instituições estaduais de ensino que ofertam o curso de Psicologia (UEL, UEM, UNICENTRO e UFPR). Tendo em vista que o principal objetivo do estudo foi analisar a matriz curricular e as ementas relativas aos últimos 12 anos, esperava-se encontrar os PPCs das instituições com as versões atualizadas e o histórico dos diferentes projetos colocados em funcionamento ao longo desse período de tempo.

É importante apontar que nem todas as instituições disponibilizavam os documentos completos. Assim sendo, em uma expressiva parte das universidades investigadas, não se conseguiu acessar todas as informações almejadas nesta pesquisa. Essa constatação não é um fato isolado em pesquisas que investigaram projetos de cursos de graduação. Alguns estudos - como os de Barbosa (2014), Alves (2016) e Silva e Yamamoto (2013) - também não tiveram acesso a totalidade dos documentos de análise, o que fez com que trabalhassem com o máximo de dados comuns obtidos dentro do universo de investigação, mesma direção adotada no âmbito desse trabalho. Mesmo com essas dificuldades, entende-se que foi possível acessar uma quantidade satisfatória de informações para a realização do trabalho de pesquisa.

Na segunda etapa, foram contabilizados um total de 11 documentos (de quatro instituições) organizados em ordem cronológica, destacando as matrizes curriculares

(que incluem título, ementa e a carga horária), focos de análise desse estudo. No momento da realização da busca de disciplinas, os documentos foram analisados como se fossem de uma mesma instituição/universo de forma a observar como os currículos de instituições públicas do Paraná vêm contribuindo para a formação do psicólogo para atuar no contexto da educação especial e inclusiva. Segue abaixo uma síntese das disciplinas encontradas, tabeladas e organizadas por PPC em ordem temporal.

Figura 1: Síntese de disciplinas.

PPC	Quantidade de Disciplinas	Carga Horária Total	Ano
I	2	170 h	2007
II	2	90 h	2009
III	1	68 h	2009
IV	-	-	2010
V	-	-	2011
VI	-	-	2012
VII	-	-	2014
VIII	-	-	2014
IX	2	119 h	2017
X	2	120 h	2018
XI	-	-	2019

Após a tabulação foram elaborados dois gráficos: um com a carga horária total das disciplinas e o outro com sua respectiva quantidade. Com os dados dispostos dessa forma, foi possível comparar o número de disciplinas obrigatórias do curso e sua carga horária.

Figura 2: Quantidade de disciplinas.

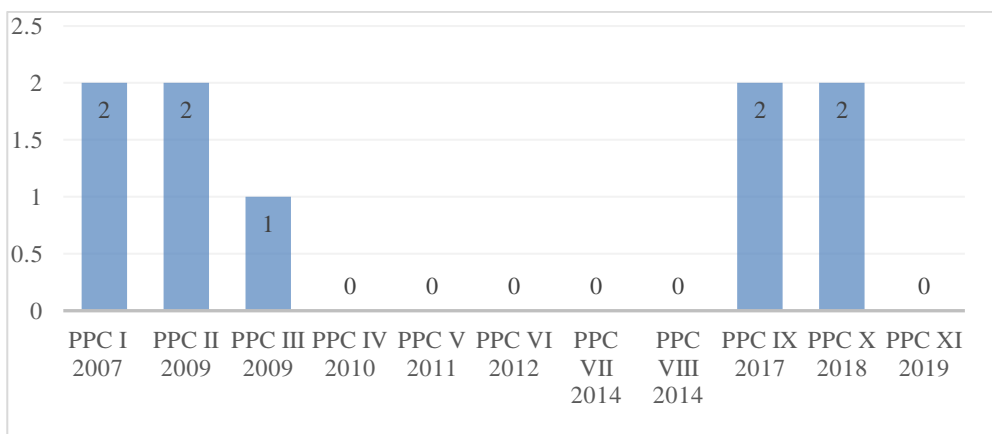
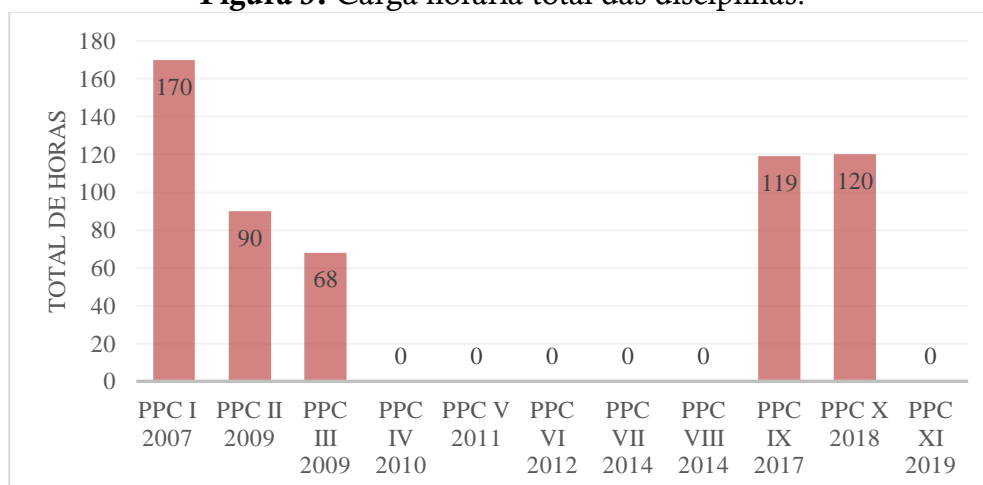


Figura 3: Carga horária total das disciplinas.



Constatou-se um total de 9 disciplinas encontradas e 567 horas, no espectro de tempo pesquisado (12 anos). Existem oscilações em ambos os gráficos, evidenciando que a quantidade de disciplinas não corresponde necessariamente ao mesmo total de horas.

É possível observar dois momentos em que há disciplinas ofertadas nos PPC, são eles: entre os anos de 2007 a 2009 e tardiamente entre 2017 e 2018. Comparativamente, entre os PPC I, II e III, há uma diferença no número de disciplinas ofertadas por cada um deles. Observou-se um movimento de declínio, tanto no número de disciplinas, como na carga horária. A disciplina ofertada pelo PPC I possui maior carga horária em relação às demais. Nos anos seguintes, a oferta de disciplinas sobre o tema deixou existir. Entre 2010-2014, nos cinco projetos de curso construídos no período, não foram encontrados nenhuma disciplina que apresentasse nos parâmetros propostos nesse estudo, a temática relativa à educação especial. Posteriormente, no PPC IX e X, notou-se a inserção de mais quatro títulos, com considerável aumento de carga horária, quando comparado ao PPC III (1 disciplina, 68 horas), porém, é ainda menor que os dados encontrados no PPC I (2 disciplinas, 170 horas). No ano seguinte observou-se novamente um declínio no PPC XI, sem oferta de nenhum título.

Baseado nesses dados, em função das oscilações presentes em ambos os gráficos, de forma geral, é possível indicar que a temática não é tratada de modo uniforme ou mesmo com destaque dentro das propostas de curso. Mesmo com um contexto, a partir de 2010 (conforme dados mostrados anteriormente), no qual a educação especial torna-

se uma preocupação enquanto política pública para o estado do Paraná, não existe um acréscimo constante de disciplinas nos PPC'S. Levando em consideração a quantidade de documentos encontrados e o baixo número de disciplinas ofertadas, pode-se concluir que os PPC'S não mostram, a constante preocupação da oferta de disciplinas no campo da educação especial e inclusiva.

Outro aspecto analisado, foram os temas tratados pelas disciplinas encontradas. Para tanto, foram utilizados como fonte de dados, os títulos e ementas das disciplinas. O quadro abaixo contém informações a respeito dos títulos das disciplinas que se propõem a discutir temáticas relacionados a educação especial e inclusiva:

Tabela 1: Educação especial e inclusiva.

TÍTULO	PPC	C.H. TEÓRICA	C.H. PRÁTICA
<i>Psicologia e Educação Especial</i>	I	102 H	-
Tópicos em Educação Especial	I	68 h	-
<i>Pessoas com Necessidades Especiais I</i>	II	30 h	-
<i>Pessoas com Necessidades Especiais II</i>	II	30 h	30 h
<i>Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	III	85 h	17 h
<i>Psicologia e Educação Especial</i>	IX	68 h	-
<i>Tópicos em Educação Especial</i>	IX	51 h	-
<i>Pessoas com Necessidades Especiais I</i>	X	30 h	30 h
<i>Pessoas com Necessidades Especiais II</i>	X	30 h	30 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		188 h	90 h

Está presente na proposta das disciplinas “Psicologia e Educação Especial” (PPC I e PPC IX), a apresentação de fundamentos históricos, filosóficos e legais da Educação Especial e Inclusiva, o desenvolvimento da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais, assim como, sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Os títulos, também se encarregam de identificar as contribuições da psicologia para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Seguidamente, “Tópicos em Educação Especial” (PPC I e PPC IX) possuem o objetivo de possibilitar subsídios para instrumentalizar o estudante teórica e

metodologicamente para atuação junto à Educação Especial e Inclusiva e discutir sobre alternativas de intervenção do psicólogo junto ao atendimento educacional ofertado a esses indivíduos.

As disciplinas “Pessoas com Necessidades Especiais I” (PPC II e PPC X), abordam assuntos como: os diferentes modelos criados para compreender a deficiência e seus principais conceitos e as mudanças de paradigmas durante a história e suas implicações para a prática do psicólogo. Também propõe produzir uma reflexão crítica sobre os sistemas de classificação das deficiências, debater altas habilidades e a Teoria das Inteligências Múltiplas, assim como o debate das principais questões conceituais na área. É coerente apontar que no PPC X, tal disciplina passa a ter metade de sua carga horária prática. Já os títulos “Pessoas com Necessidades Especiais II” (presentes nos PPC II e PPC X), com carga horária dividida entre teoria e prática, possuem como proposta tratar dos seguintes temas: Aspectos Psicossociais da deficiência (atitudes, as interações sociais, família e sexualidade), os direitos das pessoas com necessidades especiais em relação à saúde, educação e trabalho além do papel do psicólogo na inclusão social deste grupo.

Dentro desse cenário, “Psicologia da Pessoa Portadora de Deficiência” (PPC III), com 85 horas de carga horária teórica e 17 horas de carga horária prática, possui em sua ementa a descrição dos seguintes temas: debater a categoria “excluído” e a noção de normalidade em seus aspectos históricos, estatísticos, sociais, legais e críticos; discutir as características e diagnósticos nas áreas mental, sensorial e motora e problematizar processos de intervenção junto à pessoa portadora de deficiência na educação, trabalho, esporte, lazer, reabilitação, entre outros contextos.

Considerando os elementos indicados, é possível observar que em uma considerável parte das disciplinas propostas, existem horas voltadas para o desenvolvimento de atividades práticas, possibilitando diversas vivências aos futuros profissionais dentro desse campo temático realizando uma ação não apenas endógena, mas de extensão, implicando alguma aproximação com indivíduos portadores de deficiência e suas famílias além de contato instituições que trabalham com a temática.

Também é possível destacar que os temas abordados nas disciplinas, de maneira geral, trazem elementos para o debate crítico sobre a educação especial e inclusiva em diferentes contextos, além de apontar para o papel do profissional na defesa de direitos. Tal ponto encontra-se alinhado com o que indica o documento “Educação Inclusiva:

Experiências Profissionais em Psicologia” (CFP, 2009, p. 165) ao enfatizar que a Psicologia, no campo da educação especial:

[...] deve ampliar seu raio de ação entre as pessoas com deficiência, para além das práticas históricas de avaliação e classificação. Recolocando suas contribuições em estreita relação com a luta pelos Direitos Humanos, cabe à Psicologia comprometer-se especialmente com a superação das barreiras atitudinais que limitam a participação e cidadania desse grupo social.

Em contraposição a estes pontos, cabe ressaltar que mais da metade dos projetos pedagógicos de curso de Psicologia do estado do Paraná não trazem nenhuma disciplina específica sobre a temática. É possível que o debate sobre o tema esteja inserido de algum modo nos programas das disciplinas obrigatórias ou mesmo de maneira não prevista no currículo, mas potencialmente presente na formação (como nos projetos de pesquisa e extensão). Porém, o fato de não compor as atividades obrigatórias confere ao tema um lugar secundário dentro dos pontos considerados fundamentais para a formação do psicólogo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o período investigado e as propostas curriculares dos cursos de Psicologia produzidas e em vigência nesse intervalo, entendemos que a formação do psicólogo no estado do Paraná não vem contemplando a complexidade do campo da educação especial e inclusiva, deixando-as à margem dos conteúdos básicos do curso ou relegados a momentos específicos que dependem da área de especialidade e/ou interesse do professor (por exemplo, as práticas de estágio). Isso faz com que a formação fique a critério do próprio estudante que fica como responsável de realizar ações fora do que está previsto no currículo regular para uma aproximação com a temática.

Isso não significa, porém, uma ausência total de proposições sobre a temática dentro dos PPC estudados. Mesmo que o número de títulos encontrados seja demasiadamente pequeno, considerando a quantidade de documentos encontrados, entendemos que os elementos apresentados nas disciplinas podem contribuir para a análise dos processos de formação para atuação do Psicólogo dentro da educação especial e inclusiva no contexto do estado do Paraná.

Foi possível observar que as disciplinas ofertadas trazem temas como o debate crítico e as possibilidades de atuação do psicólogo dentro do contexto da educação especial, não só contribuem para o compromisso social da Psicologia (como a luta pelos Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais, por exemplo), mas também se implica na desconstrução desses sujeitos como problemas e empecilhos sociais. Reconhecendo-os como cidadãos portadores de direitos, ativos e atuantes na sociedade, dignos da vida.

Conclui-se que ainda existe uma marginalização dessas temáticas nos currículos analisados. Não foi encontrado, baseado nas análises dessa pesquisa, nenhum movimento de acréscimo e/ou estabilidade de disciplinas constante no período de tempo analisado. É necessário apontar que o PPC acadêmico não é apenas um documento com normas e organizações gerais de um curso, ele atravessa a formação humana do sujeito, produz pessoas, produz psicólogos. Concordamos com Acuna (2017), em seu posicionamento sobre a necessidade de maior atenção para a construção dos cursos de graduação, para que estes contemplem de forma satisfatória a preparação de um profissional capacitado a iniciar suas intervenções no campo da educação inclusiva.

Entendemos que a Psicologia deve contribuir para a busca de serviços mais humanos, menos excludentes, contextualizados com a sua época e menos reducionistas. Falar de educação inclusiva, é falar de um conflito histórico marcado por um funcionamento social, que encontra a exclusão social em sua raiz. As práticas exclusivas que estão assentadas na sociedade promovendo a desigualdade, ainda ressoam na psicologia, principalmente em sua formação.

REFERÊNCIAS

ACUNA, José Tadeu. **Interface entre psicologia e educação especial em contexto escolar**. 2017.190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Bauru, 2017.

ALVES, Denise Sorares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, v.28, n. 1, set, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ALVES, Rosieli dos Santos Lopes. **A (a)normalidade como discurso a partir da análise das disciplinas de psicologia nos cursos de pedagogia das universidades públicas do Paraná**. 2016. 113 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2016, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5680>. Acesso em: 28 dez. 2021.

AQUINO, Alexandre Ribeiro. O trabalho da (o) psicóloga (o) e a educação inclusiva. In: **Anais da XVI Semana de Licenciatura**, 2019, Jataí – GO. Instituto Federal de Goiás, p. 130 -142.

BARBOSA, Altemir José Golçalves; CONTI, Carolina. Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15 n. 2, p. 231–234, julho/dez 2011. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572011000200005>

BARBOSA, Andréa Haddad. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas**. 2014. 175 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110462>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, *Bauru*, p. 7-19, 1995.

BLOCH, M. L. B. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 7-155.

BRASIL. **Grupo de trabalho da política nacional de educação especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: jan 2008.19p.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

CAMPOS, Marcia Eliane Caetano. BATISTA, Cleide Vitor. Breves considerações sobre a legislação da educação Especial e reflexões das problemáticas que interferem na implementação da educação especial no ensino regular. **Cadernos PDE**, Paraná, p.1 – 22, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edespecial_artigo_marcia_eliane_caetano_costa.pdf Acesso em: 19 jan 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/Brasília**: Conselho Federal de Psicologia,

2009. 172 p. ISBN 9788589208161 1. Disponível em <https://site.cfp.org.br/publicacao/educacao-inclusiva-experencias-profissionais-em-psicologia/>

COTRIN, Jane. Teresinha. Domingues. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar**. 2010. 248f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DECLARAÇÃO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger; NEGREIROS, Fauston. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: a atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 427-440, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000300008>.

HEREDERO, Eladio. Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, n. 32, n. 2, p. 193–208. 2010 <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 1, p. 115-122. Janeiro/Abril de 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018012631>

MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250> Acesso em: 05 jan 2021.

MELO, Douglas Christian Ferreira; SILVA, João Henrique. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na Educação básica: qual lugar da educação especial?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 948-965, 4 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13510>.

MIRANDA, Fabiana Darc. Psicologia e inclusão social de alunos com Deficiência: a atuação do psicólogo na educação inclusiva. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 4, p. 210 -223, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.11409>

NAKANO, Tatiana de Cássia. Nakano, T. de C. Grade curricular dos cursos de graduação em psicologia: análise da formação para educação especial. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–8, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100340&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/pee/v24/2175-3539-

[pee-24-e213743.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v24/en_2175-3539-pee-24-e213743.pdf) Acesso em: 28 fev 2021.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, n. 43, v. 01, p. 263–279. Jan/mar 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e Diversidade**: Reflexões para a Construção do Projeto Político Pedagógico. Fev 2010. 11p.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Nº 005. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de Professores em psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, v.05, n.03.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432> Acesso em 05 jan 2021.

RODRIGUES, Ana Paula; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista Interritórios*, Caruaru, v.3, n.5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/234432/27604>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SEIXAS, Pablo Sousa et al. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 113-122, Jun 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012>.

SILVA, Clarissa de Andrade e; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 824-839, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 dez 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400005>.

CAPÍTULO 07

PIANO EM GRUPO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

SÉRGIO INÁCIO TORRES

Pianista e professor, graduado em Música, mestre em Educação Musical e Cognição, Doutorando em Música.

1 INTRODUÇÃO

A prática do ensino de Piano em Grupo no Brasil tem apresentado um crescimento expressivo nos últimos anos, principalmente no ensino superior (REINOSO 2012), nos cursos de licenciatura em música onde as chamadas disciplinas funcionais (também denominadas complementares ou suplementares) em sua grande maioria, são realizadas de maneira coletiva. Apesar das diversas modalidades do ensino de instrumento coletivo no Brasil como: violino, flauta doce, bandas, piano, teclado, violão, bateria, contrabaixo e outros, nos cursos de Licenciatura em Música ou educação musical, encontra-se o predomínio da disciplina de piano em grupo principalmente porque este é um instrumento musicalizador e harmônico. Segundo Foo (2005, p.1):

O ensino de Piano em Grupo oferece muitas vantagens tanto para o professor e o aluno. Usa de forma eficiente o tempo permitindo que vários alunos aprendam de uma vez, mesmo se eles não ficarem totalmente focados como no ensino individual. Além dos benefícios do envolvimento musical do grupo, que fornece uma estrutura para os estudantes exercerem suas habilidades de pensamento independente, melhora: a interação social, atitudes positivas, habilidades para resolver problemas emocionais e o processo de sua educação musical (tradução nossa).

De acordo com Gonçalves (2007) e Montandon (2007), a partir de 1970, com a implantação do ensino de Piano em Grupo, no Rio de Janeiro, abriu-se a possibilidade

para essa nova modalidade de ensino no Brasil – que logo foi difundida para várias regiões do país. Esta prática de ensino, entretanto, não foi consolidada no Brasil, como já aconteceu nos Estados Unidos. Alguns fatores como a falta de infraestrutura e a tentativa de se usar um modelo curricular norte-americano (MONTANDON, 1992), contribuíram para o não fortalecimento do ensino de Piano em Grupo no país.

Entretanto, nos últimos anos, com a ampliação principalmente das universidades federais e a implantação de novos cursos de licenciatura em música no Brasil, tem sido crescente o número de instituições de ensino superior que adotam a prática do piano complementar em grupo (MACHADO 2016, SANTOS 2013, REINOSO 2012). Isso mostra a importância e a necessidade de se ampliar as pesquisas nessa área, a fim de avançar nas reflexões teóricas e na sua aplicação prática. No Brasil, os licenciandos que cumprem a disciplina de Piano em Grupo, frequentemente, não têm o piano como instrumento principal, mas utilizam esse como ferramenta de trabalho ou estudos relacionados ao seu curso de graduação. Portanto, não têm necessariamente vínculo direto com a performance de concerto, diferentemente dos graduandos dos bacharelados em Piano. Consequentemente, a necessidade curricular deveria ser diferenciada quanto aos conteúdos, principalmente, de técnica e performance, pois, estes não são prioritários no ensino de Piano em Grupo (CORVISIER, 2008; MONTANDON, 2008, 2007; GONÇALVES, 2007). Inexiste uma tradição do ensino do piano de maneira coletiva no Brasil, e por essa razão, não há disciplinas nos currículos para a formação do professor especialista no ensino do Piano em Grupo. Além disso, os próprios currículos de Piano em Grupo são muito diversificados (SANTOS, 2013).

Contextualizando historicamente o Piano em Grupo, no ano de 1814 em Londres, Logier (apud GONÇALVES, 2007) publicou o folheto explicativo o Quiroplasto ou “guia mãos”. Uma ferramenta para ajudar na leitura, levando o aluno a uma execução apropriada ao Piano forte. Chamou *New System of Musical Education* e despertou interesse dos professores de piano em várias partes do mundo. Logier postulava o uso do teclado como meio musicalizador, em aulas em grupos de até doze alunos. O sistema não enfocava o Ensino de Piano e sim a Educação Musical. Seu contemporâneo John Freckleton Burrowes escreveu duas obras pioneiras, para ensino particular ou em classes. Intitulou-as: “*Burrowes Piano-forte Primer*” e “*The Thorough Bass Primer*”. (GONÇALVES, 2007).

Nos Estados Unidos, com base em algumas pesquisas bibliográficas, observa-se que o ensino de Piano em Grupo teve início em 1913. Com o progresso e o apoio da indústria após a segunda guerra mundial, este ensino difundiu-se progressivamente por todo país, com a criação de associações de professores, implementação da prática em várias escolas públicas, e produção de artigos na área. (MONTANDON, 2007). Lancaster (1979) apontou uma nova atitude no final da década de 1960. Ele desenvolveu um modelo hipotético para a pedagogia de piano em grupo nas universidades com apoio de muitos professores. Sua recomendação era de que as classes de piano em grupo deveriam fazer parte da grade curricular, pois segundo o autor:

Os especialistas em pedagogia de piano concordam que a habilidade de ensinar piano em grupo pode ampliar as possibilidades na carreira de docentes. Os professores sentem que, se os pianistas receberem maior treinamento na pedagogia do ensino piano em grupo em nível de graduação, eles terão também a oportunidade de lecionar piano em grupo para classes de acadêmicos. Lancaster recomenda que os programas de pedagogia do piano em grupo, devem ter um curso separado no tópico: ensino de piano em grupo. (KOWALCHYK; LANCASTER apud USZLER, 1992, p. 225) (tradução nossa).

Atualmente as universidades americanas que ofertam cursos de graduação em música têm o piano em grupo como disciplina na formação de músicos que não tem o piano como instrumento principal. Além disso, professores de piano estadunidenses discutem suas pedagogias nos chamados “*Group Piano and Piano Pedagogy- GP3*”, por meio de congressos bianuais, realizam: fóruns, encontros e cursos com temas pertinentes a pedagogia do piano em grupo. A América Latina tem recebido influências de modelos estrangeiros destinados ao ensino da música. Segundo Montandon (2007, p.2), estas influências podem ser “vistas e revistas sob um olhar crítico para que possamos usá-las como modelos e não somente copiá-los”.

O objetivo primeiro de tais aulas é dar aos alunos habilidades que os irão permitir tocar o piano em situações práticas e usá-lo para dar aulas ou ler música. Geralmente, acredita-se que o desenvolvimento da leitura à primeira vista, a improvisação, a harmonização, a leitura e a prática de acompanhamento ajudam imensamente na aquisição desse objetivo. (KOWALCHYK; LANCASTER apud USZLER, 1992, p. 226)

Segundo Montandon (2004 p.107) os desafios sobre esse tipo de ensino são variados, a falta de objetivos definidos, metodologia e currículo claros levam a alguns questionamentos: “Que alunos fazem a disciplina Piano Suplementar e por que o fazem? Para que, onde e como esses alunos poderão usar o piano? Que tipo de habilidades pode ajudar esses alunos em sua formação como músicos?”

Os objetivos desse artigo são de forma geral: refletir sobre a estrutura curricular da disciplina de Piano em Grupo nas Licenciaturas em Música no Brasil, e mais especificamente, considerar o ensino de Piano em Grupo na Licenciatura em Música e correlacionar com o currículo existente.

Quando se aborda o aprendizado de Piano em Grupo direciona-se o ensino não somente para a prática do instrumento com a finalidade de execução musical em si, mas, com maior ênfase para objetivos específicos, como por exemplo, usar o piano como ferramenta em atividades envolvendo composição, acompanhar peças simples, transpor músicas para outras tonalidades, ler à primeira vista trechos de música para piano e fazer redução de partituras de outros gêneros ao piano (HANSBERRY, 2005). Porém tais práticas em grupos de graduação, só tem seus objetivos cumpridos integralmente no formato de laboratório, com equipamentos adequados para o docente e dos discentes. Tal realidade dificilmente ocorre em salas de aulas brasileiras. Alguns professores de piano, que atuam com este ensino em universidades, procuram uma estrutura curricular apropriada à realidade brasileira (CORVISIER 2008, COSTA 2008, MONTANDON, 2004). Nem sempre isso é possível, pois a fundamentação das metodologias de piano em grupo, os livros de partituras e as estruturas laboratoriais vem do “modelo” norte-americano.

De acordo com Lisboa (2011, p.19-20), doze universidades públicas utilizam uma forma de ensino coletivo de piano como disciplina em seus currículos nos cursos de Graduação em Música e Licenciatura. Como exemplo, citamos a Universidade Estadual de São Paulo (USP), que está equipada com oito pianos digitais; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que conta com cinco pianos digitais e dois acústicos; o laboratório da Universidade Federal de Goiás (UFG), que está munido com onze pianos digitais e o laboratório da USP Campus Ribeirão Preto com dez pianos digitais (COSTA, 2013 p.24)

Conforme SACRISTAN (2013) O currículo é útil para explicar o mundo globalizado. É, também, uma ferramenta de regulação das práticas Pedagógicas porque

direciona essas práticas, portanto é um elemento formador da realidade do sistema de educação que vivemos. Uma reflexão da prática do piano em grupo sob o viés do currículo examina os instrumentos utilizados nestes ensinamentos sobre o prisma do docente, discente e recursos didáticos. Sacristan afirma que [...] “a qualidade de conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação (SACRISTAN, 2013 p.22).

A escolha metodológica deste artigo se deu quanto ao tipo de pesquisa – exploratória, tendo como propósito contribuir na formulação de um problema, no sentido de enunciar questões e hipóteses para investigações subsequentes (COOPER E SCHINDLER, 2003). Quanto ao método, optou-se pela coleta de dados bibliográficos fontes primárias e secundárias (GIL, 2002). Os autores escolhidos para os apontamentos teóricos consistem em pesquisadores nas áreas de Pedagogia do Piano e Currículo.

A escolha deste objeto de pesquisa – prática do piano em grupo – justifica-se por entender que muitos fatores corroboram para a defesa dessa prática nas universidades brasileiras, dentre os quais se destaca: otimização de espaço físico; ampliação no número de vagas de alunos; e incentivo governamental em disseminar esta prática nas universidades. Em relação às vantagens pedagógicas, aprender música em grupo não é somente um processo de execução musical coletiva, mas é também um ato de trocas e compreensões no âmbito do contexto social na qual tal prática está inserida. Refletir sobre o currículo do Piano em Grupo exige entendê-lo como: [...]uma construção que torna necessário analisar os valores e os interesses sociais que levam a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos (YOUNG, 1971).

Os pressupostos de composição, apreciação e execução – estabelecidos por Swanwick (2003) – fornecem suporte para algumas necessidades do ensino de Piano em Grupo, como: execução em grupo, habilidades de leitura à primeira vista, audiência e produção de arranjos musicais. O docente de piano em grupo muitas vezes se assemelha a figura do regente, pois mantém a pulsação, une o grupo, emite comandos individuais e também comandos unificadores.

O enfoque no ensino de Piano em Grupo deve ser por parte do profissional que está envolvido com o grupo, motivacional, para assegurar o bom rendimento da aula. Neste sentido, o currículo pode se comportar como um elemento estrutural motivador extrínseco dessa prática de ensino. Segundo Oliveira (2000) pode haver um cerceamento

da aplicação de determinados currículos desmotivando alguns alunos. De forma concreta, em geral, os currículos do ensino de Piano em Grupo são tecnológicos. O currículo tecnológico é essencialmente behaviorista, pautado no estímulo e resposta do sujeito, acredita-se por esse viés, que a educação tem interesse social, onde a escola é uma agência educacional que pela pesquisa positivista empirista, os experimentos, possam ser controlados e reproduzidos. Nesta perspectiva, o homem não é livre, seu comportamento é ordenado e determinado. A instituição deve enfatizar, nesse caso, estratégias e altos níveis de desempenho do aluno sendo a constatação de um estágio, pré-requisito para o próximo estágio (TYLER 2013, SACRISTAN 2000, SILVA 1999).

Por um lado, em se tratando de um elemento artístico, o tocar um instrumento, e da formação de professores arte-educadores, é incoerente a utilização deste tipo de currículo. Discutiremos doravante sobre esta temática.

2 O PIANO EM GRUPO NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Para compreender o ensino de piano em grupo na Licenciatura em Música é necessário primeiro se reportar aos referenciais curriculares da graduação. Segundo o Ministério de Educação e Cultura, para entender qual é o perfil deste profissional, encontra-se neste documento, quais as áreas o egresso de Licenciatura em Música está sendo formado e a amplitude do campo de atuação do mesmo no Brasil.

O licenciado em Música trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, como: escolas de música, grupos musicais, orquestras, bandas, espaços públicos e em projetos de inclusão social. Atua em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria. (MEC, 2010 p.85)

Nas instituições de ensino o licenciado muitas vezes utiliza algum instrumento de teclas para as aulas e ensaios com corais, em outros espaços como escolas de música, no terceiro setor, em grupos musicais seja como professor ou regente o licenciado frequentemente precisa utilizar um instrumento harmônico na sua atividade

profissional. Por ser uma prática recorrente, o uso de instrumentos de teclado, o piano em grupo está sempre presente nos currículos de Licenciatura, no seu projeto pedagógico. Schön (2000) defende que a formação profissional é baseada na epistemologia da prática, esta, caracterizada pela reflexão, análise e problematização, do reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram durante a ação. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito.

O currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTAN 2013 p.16). Corroborando ainda com Sacristan, 2013 o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora. No currículo da licenciatura em Música, existe urgência na postura dos profissionais que trabalham com piano em grupo para uma organização curricular coerente. Os professores de piano não sabem quais conteúdos abordar, como organizar o seu trabalho pedagógico, porque não conhecem os currículos de Piano em Grupo e também não sabem adequar a realidade brasileira aqueles que tem conhecimento.

Com isso, a vasta abrangência desta graduação, fica muito restrita no ensino do instrumento porque não é possível ensinar nos moldes conservatoriais em instituições de nível superior com classes possuindo mais de uma dezena de alunos. Por outro lado, não se pode conduzir um processo de aprendizado laboratorial sem planejamento específico.

A clareza na comunicação, segundo Hansberry (2005) e aplicação de estratégias e ideias na aula de Piano em Grupo é fundamental, e isto só ocorre quando o professor tem o diagnóstico do grupo, estabelece o currículo de maneira processual e planeja a aula de forma que, ao se apresentar aos alunos, esteja preparado para lidar com os obstáculos que possam ocorrer. Não basta, por parte do professor, o conhecimento do conteúdo, a didática, a fluência verbal e a experiência, mas, existe a prioridade de uma gestão permanente de todo o emprego curricular.

3 O CURRÍCULO E O PIANO EM GRUPO

Cruvinel (2010), ao tratar sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais a partir do pensamento piagetiano, em relação à aprendizagem comenta que os objetivos pedagógicos precisam estar centrados no aluno e os conteúdos devem instigar a crítica e à reflexão. Deste ponto de vista, a aprendizagem é um processo construído internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito. É um “método” de reorganização cognitiva para desenvolvimento. Segundo Vygotsky (apud CRUVINEL, 2010), a atividade do sujeito refere-se às ferramentas de desenvolvimento. Deve-se instigar o aluno ao descobrimento, à crítica domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É nessa troca com outros sujeitos e consigo próprio que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação do saber e da própria consciência. Sob este prisma da professora Cruvinel, aliado aos pensamentos artísticos musicais e estéticos talvez pode-se pensar que um currículo humanista estaria mais próximo da formação do licenciando, já que este trabalha com arte, e na arte sempre é apresentada a importância do sujeito e o social. Antes, porém, são necessários apontamentos sobre o que consiste cada abordagem curricular no contexto das tendências pedagógicas.

Dentre as várias orientações curriculares, a Acadêmica é a que possui maior tradição histórica. Sua abordagem baseia-se, na estrutura do conhecimento, como patrimônio cultural, fundamentais à construção do conhecimento. De acordo com McNeil (2001), a finalidade da educação, segundo o currículo acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos, vistos pela humanidade como algo inquestionável, como uma verdade absoluta. Já o currículo Humanístico tem como base teórica a tendência denominada Escola Nova. Nesse prisma entende-se que o aluno é dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; o currículo tem a função de propiciar-lhe experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e autorrealização (SANTOS; CASALI, 2009, MCNEIL 2001). Por outro viés, o currículo Tecnológico consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. O comportamento e aprendizado são moldados pelo professor. Esse

currículo é fundamentado no método, na execução eficiente, a fim de alcançar resultados pré-determinados. E por fim, o currículo Reconstrucionista tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. Esse currículo concebe o homem de forma interativa. Esta visão de educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes reflexivas sobre si e sobre seu contexto social, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas éticas emancipatórias do cidadão e à transformação da realidade.

O currículo humanista defende “o conhecimento cognitivo e emocional” tendo como modelo pedagógico o construtivismo onde o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto. Os principais referenciais teóricos deste currículo são: Piaget, Vygotsky e Dewey. Nesta perspectiva o mundo é construído a partir das experiências, por meio da auto avaliação (SACRISTAN, 2000). O currículo humanista seria muito apropriado para nossas universidades nos departamentos de música, mas com relação ao piano em grupo não funcionaria, porque os professores tem formação no currículo acadêmico, o governo e a universidade são tecnológicos e o mais cruel de todos os empecilhos curriculares é o tempo. [...] O currículo e sua potencialidade se mostram por meio de seus hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da sua aprendizagem (SACRISTAN, 2013 p.20).

É inerente ao currículo a ordem, os conteúdos e o tempo. Segundo Sacristan o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem, uma construção útil para organizar aquilo que deverá ser aprendido (SACRISTAN, 2013). O currículo do Piano em Grupo é composto de conteúdos que se dividem em: Leitura musical, Acompanhamento, Prática de Conjunto, Repertório, Improvisação e Técnica. São conteúdos dinâmicos e que colaboram muito para atividade do docente em música ou profissional da área musical, mesmo que não seja pianista. Infelizmente os modelos curriculares estudados pelos teóricos (SACRISTAN, 2013, 2000; TYLER 2013 e SILVA 1999) fornecem arcabouço mais apropriado para o modelo de currículo tecnológico, no que tange o ensino de Piano em Grupo nas universidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a instigante reflexão inicial proposta neste artigo conflita-se muito com as estruturas públicas que propõe o modelo de piano em grupo. No entanto, não existe uma política, foros estáveis, organismos ou instituições dedicadas à melhoria da qualidade dos currículos (SACRISTAN, 2013). Certamente que um currículo do piano em grupo, baseado no humanismo seria mais “orgânico” para todos os discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Música, porém o modelo curricular humanista não pode ficar desvinculado das bases estruturais dos cursos.

Por esse artigo compreendemos por meio dos seus objetivos alcançados, que as reflexões sobre a conexão entre as teorias curriculares e o currículo do piano em grupo na Licenciatura em Música são conflituosas, por conta da importação precária de modelos americanos e da falta de estrutura das nossas universidades, além da falta de formação de professores. O modelo tecnológico continua sendo aquele possível de ser empregado. É de senso comum que em se tratando de um contexto arte-educacional modelos curriculares sociais seriam mais apropriados, porém por enquanto não praticáveis. Na presente pesquisa, por fim, destaca-se que existem muitos outros aspectos para serem abordados sobre o objeto do Piano em Grupo pelo viés curricular como a observação do processo de aprendizagem em outras instituições de nível superior, a realização dos instrumentos desta pesquisa em outros grupos discentes e docentes, visando o aumento da qualidade desta modalidade de ensino. Também se sugere que sejam ampliadas as discussões e investigações sobre a elaboração de currículos de piano em grupo para a Licenciatura em Música no Brasil.

REFERÊNCIAS

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORVISIER, Fátima G. M. **Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar**. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). Salvador 2008, CD-rom.

COSTA, C.H, Aguiar A., **Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência**. Anais do Congresso Regional da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008, CD-rom.

COSTA, V.M.F. Potencialidade Interpretativa do Piano Digital Clavinova CVP 401: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Escola de Música e Artes, UFG, Goiânia, 2013. 93p

CRUVINEL, Flavia Maria. **As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social**. 5º SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais (Anais eletrônico). Disponível em:<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2010.

FOO, C.O. Group Piano Teaching: An Interactive and Experiential Approach. Music Teacher Magazine. 11(3), March-April, 12-13. Cingapour, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. de L. Junqueira. **Ensino de Piano em grupo no Brasil**. Disponível em http://www.pianoemgrupo.mus.br/figuras_pioneiras.htm. Acesso em 17 de set. 2007.

HANBERRY, Melody A. **Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual - staved piano performance accuracy and practice timeusage of undergraduate non-keyboard music majors**. (Doctor of Philosophy In The School of Music) - Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Los Angeles, 2004.

KOWALCHYK, Gayle e LANCASTER, E. L.: Functional Skills and the Intermediate Student. In: USZLER, Marianne, et al. The Well-Tempered Keyboard Teacher. New York: Schirmer Books, 1991.

LANCASTER, E. L. The development and evaluation of a hypothetical model program for the education of the college and university group piano instructor (Doctoral dissertation) Chicago: Indiana University, 1979.

LISBOA, Márcio Roberto. **O Uso do Piano como ferramenta para o Regente de Coro: Proposta de conteúdo programático para a disciplina de piano para regência**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Música na modalidade Bacharelado em Regência Coral da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MACHADO, Simone Goreti **A presença do piano em grupo em instituições de ensino Superior no Brasil** Revista Orfeu Programa de Pós-Graduação em Música - CEART – UDESC Florianópolis, 2016 p.134 a 155

MCNEIL, J.D. **Curriculum: a comprehensive introduction**. Boston: Little, Brown and Company, 1984 [Textos traduzidos por José Camilo dos Santos Filho. Campinas: 2001]

MEC. Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e Licenciatura, Brasília, 2010 <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-nacionais-v-2010-04-29.pdf> acesso em 04.07.2017

MONTANDON, Maria I. **Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos**. Ano 2005. Revista Tônica. Brasília: UNB Maria. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>. Acesso em: 12 nov. 2007.

_____. **Piano suplementar: função e materiais**. Anais do IV Seminário de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, 2004. Disponível em <http://www.musica.ufg.br/>. Acesso em 07/08/2009.

_____. **Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. 171p.

OLIVEIRA, G. C. Autoconceito do adolescente. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D.T. (Org.). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2000.p.58-67

REINOSO, Ana Paula. O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Música. UNIRIO, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** Porto Alegre; Artes Médicas; 3. ed; 2000. 352 p.

SANTOS, R. L. Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado a curso de piano complementar nas universidades brasileiras. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Música. USP, São Paulo, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Cadernos de Estudo Educação Musical, nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte, UFMG 1994.

Tyler RW. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago:UniversityChicagoPress;2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

YOUNG, Michael F. D. (ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

CAPÍTULO 08

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS DURANTE OS ANOS LETIVOS

ADILSON VIEIRA DE ARAÚJO

Graduado em Ciências Econômicas e Direito. Mestre em Direito-UEL. Doutor em Direito-PUC-SP. Docente do Curso de Direito da UNIFIL-Londrina.

BERNADETE LEMA MAZZAFERA

Graduada em Fonoaudiologia e Direito. Mestre em Fonoaudiologia-PUC SP. Doutora em linguística –USP SP. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias -UNOPAR-PR. Docente do Programa Ensino de Ciências e Saúde -UNIAN-SP. Docente do Mestrado em Ensino-UNIC- MT.

MARIA FERNANDA SCHOBER RABELLO NEME

Graduada em Direito. Advogada. Mestre em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas tecnologias – UNOPAR-PR.

1 INTRODUÇÃO

Os professores dos cursos jurídicos são em sua maioria bacharéis (juízes, promotores, procuradores e advogados) que, não obstante grande conhecimento teórico a respeito das matérias, não detêm formação específica para compreender as especificidades da carreira do magistério.

Persiste a tradição em ambientes universitários de se considerar que um profissional experiente e qualificado em sua área está apto a docência, porém, “na formação do professor é preciso saberes específicos para uma boa prática profissional, entre eles os saberes pedagógicos” (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

Ensinar é uma especificidade humana, mas essa tarefa exige algumas competências, tais como: ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. (FREIRE, 2011).

A respeito da formação docente, Gauthier *et al.* (2006) ressaltam que o conhecimento específico de ensinar, adquirido nos processos formativos e em constante relação teórico prática, diferencia o professor dos demais profissionais.

O professor precisa dominar o conteúdo da sua matéria, porém a formação didático-pedagógica é essencial para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 2011)

Neste aspecto:

evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários. (ZABALZA, 2004, p. 31).

É imprescindível construir modelos que valorizem a preparação e o desenvolvimento do docente e para avançar nessa formação profissional universitária é necessário construir um novo lugar institucional que deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve também permitir a junção das várias realidades que configuram o campo docente. (NÓVOA, 2017).

Neste aspecto tem-se que a Universidade deveria ter um compromisso de contribuir para a formação desses docentes, sendo necessário que os professores encontrem um espaço para elaboração de saberes e práticas que potencializam sua ação pedagógica. (BARROS; DIAS, 2019).

A formação pedagógica dos professores dos cursos de Direito é imprescindível para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as instituições de ensino superior devem desempenhar papel preponderante na qualificação de seus professores, uma vez que, a falta de formação, impacta diretamente a qualidade do ensino (BECERRA, 2010).

Ao realizar investimentos na formação pedagógica dos professores, as universidades permitem que os docentes aprendam a utilizar estratégias pedagógicas em suas aulas bem como permite que todo o corpo docente esteja em frequente troca de experiências. (FRANCISCETTO; PINHEIRO, 2018)

Neste contexto de necessidade de um contínuo processo de formação de professores universitários acresce-se o fato do surgimento das novas tecnologias que se apresentam como recursos pedagógicos de extrema importância.

A instituição de ensino quando implanta a utilização da tecnologia deve, em primeira instância, preparar seus profissionais e dar respaldo para garantir um ensino de qualidade.

Muitos professores apresentam dificuldade na utilização das tecnologias que vão desde o manuseio até a percepção das possibilidades delas no processo de ensino aprendizagem o que faz com que apenas informatizem as metodologias tradicionais. Capacitação, atualização e reciclagem se apresentam então como iniciativas que devem ser desenvolvidas pela escola para aprimorar o profissional (NASCIMENTO; GOMES, 2019).

Nesta perspectiva percebe-se que estimular a utilização da tecnologia pelos professores é tão importante quanto capacitá-los para que desenvolvam as habilidades necessárias para compreender e lidar com a sociedade atual. (NASCIMENTO; GOMES, 2019).

Assim este estudo, que é um fragmento da pesquisa de mestrado da primeira autora, teve como objetivo verificar a perspectiva dos docentes sobre as formações recebidas durante os anos letivos e por ter sido realizada durante o ano de 2020 acrescentou-se questionamento específico sobre as formações recebidas em tempos de pandemia.

2 METODOLOGIA

Para responder à questão proposta realizou-se uma pesquisa descritiva de abordagem quantitativa e qualitativa na análise dos dados³.

Foram realizadas entrevistas com doze professores de cursos de graduação de Direito de uma cidade do norte do Paraná concluídas no ano de 2020. Os docentes ministram aulas em todas as instituições de ensino superior dessa cidade (totalizaram no momento da pesquisa sete instituições).

As entrevistas estruturadas contemplaram questionamentos com base nos estudos de Imbérnon (2000); Gauthier *et al.*, (2006) e Nóvoa (2017) sobre: quantas

³ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 30054120.7.0000.0108 com o parecer de aprovação n. 3.967.381 e é um dos objetivos do projeto “As múltiplas linguagens no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de acadêmicos de cursos superiores híbridos.”

oficinas pedagógicas o professor participou; quais assuntos foram tratados nas semanas/oficinas pedagógicas; quais assuntos os professores gostariam que fosse abordado nas oficinas pedagógicas e quais assuntos foram tratados nas formações recebidas durante o período da pandemia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

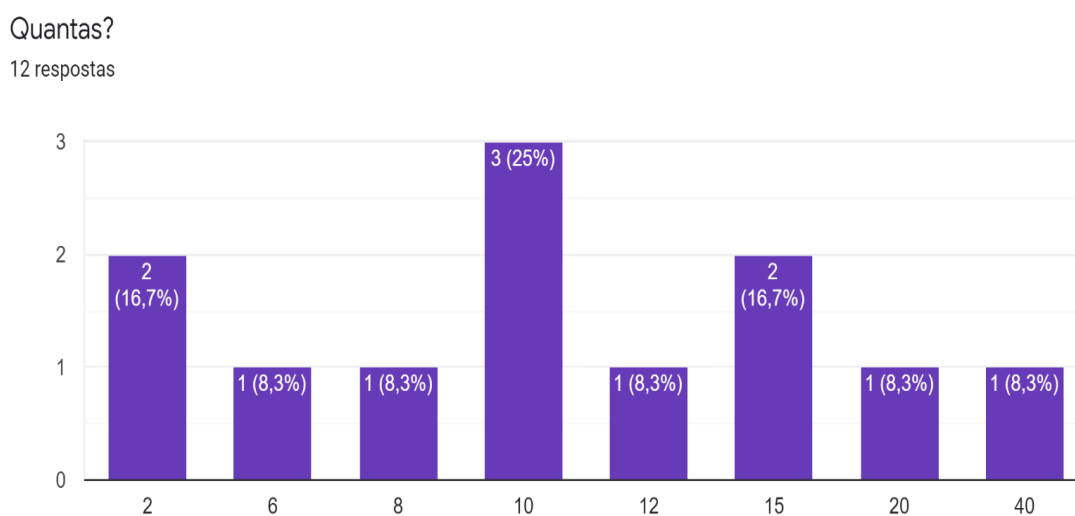
Apresentam-se os dados subdivididos em: participação nas oficinas; assuntos abordados nas oficinas e formações durante a pandemia.

3.1 Participação nas oficinas

Em relação a participação de oficinas pedagógicas 100% dos entrevistados respondeu afirmativamente.

Foi também questionado o número de oficinas pedagógicas que os professores participaram e as respostas obtidas variaram de 2 até 40 oficinas, o que pode ser explicado pelo tempo que cada professor exerce na docência. (Gráfico 1) Os entrevistados possuem de 8 a 20 anos de atuação na docência. Um tem especialização, oito tem mestrado e três são doutores.

Gráfico 1: Quantidade de semanas pedagógicas



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Há uma visível crise no ensino jurídico decorrente de sua descontextualização e dogmática, e entre as razões para estas questões pode-se apontar a ausência de reflexão sobre o saber pedagógico do professor (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016).

Nesta perspectiva é fundamental uma atuação mais efetiva das instituições de ensino, havendo necessidade de investir em formação continuada que proporcione discussões e reflexões sobre a ação docente. No mais, a renovação dos parâmetros de ensino requer construção coletiva. (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016).

As oficinas pedagógicas oferecidas pelas instituições de ensino consistem em uma das opções para capacitação e formação continuada, constituindo-se em espaço fundamental de reflexão e ação do fazer docente.

Nas oficinas os docentes teriam a oportunidade de refletir individual e coletivamente compartilhando experiências para repensar novas estratégias. (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016).

Os dados demonstram que as 7 (sete) instituições de ensino superior envolvidas nesta pesquisa fornecem oficinas pedagógicas ao seu corpo docente, demonstrando uma conscientização quanto a necessidade da realização de profissionalização docente.

Na docência do ensino superior existem profissionais das mais diversas áreas. Como as instituições de ensino acabam privilegiando o sucesso profissional do docente em sua área de formação, muitas vezes esses profissionais não tem qualquer contato com o estudo da formação didático-pedagógica. (PUCHARELLI, 2014).

De acordo com uma pesquisa realizada por Campos (2010), os professores que cursaram bacharelado informaram que apreenderam a ser professor no dia-a-dia e reconheceram a necessidade de saberes característicos para essa finalidade.

Conforme Campos (2010), a prática do ensino superior identifica a necessidade de abertura ao diálogo com outros ramos do saber.

Nota-se atualmente que os professores compreendem cada vez mais que o papel do docente no ensino superior necessita de capacitação própria e específica que não se limita somente a ter um bacharelado, ou então um mestrado ou doutorado em sua área. É imprescindível também a alçada pedagógica (MENEZES, 2013), ausente da proposta de muitos currículos mesmo de programas *stricto-sensu*. (OLIVEIRA, *et al.*, 2012; BESSA; MONTEIRO; MAGALHÃES JUNIOR, 2020).

Para Sacristán (2013, p. 9) “o currículo nos serve para imaginar o futuro [...] reflete o que pretendemos que os alunos aprendam”.

Como descrevem Santos, Ferreira e Gambarro (2019, p. 96) “Sabemos que o currículo está intrinsicamente ligado a história e a sociedade, assim sendo, não é elaborada uma proposta de currículo sem uma intenção, esta parte de uma necessidade, seja ela política, cultural, ou econômica, que conforme o tempo será modificado”.

Apesar de experientes e titulados pode ser que muitos professores não tenham recebido, a partir de suas formações iniciais e continuadas, saberes específicos para a docência ou espaços para reflexão da ação docente.

3.2 Assuntos abordados nas oficinas

Em relação aos assuntos abordados nas oficinas, as respostas obtidas foram:

Relacionamento professor aluno; Avaliação; Sala de aula invertida; Metodologias ativas; Técnica de gestão de pessoas; Perfil do aluno na atualidade; Planejamento de aulas; Planos de ensino; Utilização de tecnologias e Oratória.

Nesta questão pode-se observar que 5 docentes mencionaram que a utilização de tecnologias é tema tratado nas semanas/oficinas pedagógicas das Universidades.

Adiante, procurou-se questionar os professores se eles foram consultados a respeito dos assuntos a serem tratados nas formações específicas e o resultado foi de que a maioria não foi consultado a este respeito e 58,3% dos professores respondeu que não foi consultado a respeito dos assuntos tratados nestas oficinas e 62% respondeu que gostaria que fosse tratado o tema de tecnologias digitais.

Habitualmente os professores se sentem alienados do processo de construção de dinâmicas e afastados da possibilidade de escolher temas. (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016). Essa constatação relaciona-se com os dados obtidos na pesquisa, mais da metade dos professores respondentes nunca foram consultados sobre os temas das oficinas pedagógicas.

Assim, ressalvada a necessidade de intercâmbio com outros profissionais e outros saberes, importa também que os espaços de formação incorporem a pluralidade de olhares. (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016).

Considerando a pergunta anterior, foi então questionado aos professores sobre quais assuntos eles gostariam que fossem abordados, obtendo-se as seguintes respostas:

R 1 “mais assuntos relacionados a metodologias ativas”

R2 “perspectivas de melhorias para ministração das aulas”

R3 “uso de tecnologias”

R4 “utilização de ferramentas para aulas remotas, utilização de ambientes virtuais”

Para que o docente desempenhe esse papel chave, ele precisa de formação, apoio e um acompanhamento (OLIVEIRA et al., 2015). No contexto atual é necessário deixar de lado a visão da tecnologia como algo que tem um efeito milagroso sobre os alunos e sobre as aulas para compreendê-las como ferramentas que só produzirão efeitos se os professores souberem delas se utilizar, transformando-as em recursos a favor da aprendizagem. Mas para que o docente desempenhe esse papel chave, ele precisa de formação, apoio e um acompanhamento (OLIVEIRA et al., 2015).

3.3 Formações durante a pandemia

Desde março deste ano de 2020, em razão da pandemia mundial pelo novo coronavírus e as medidas de distanciamento social adotadas por grande parte dos governos mundiais, as aulas em todas as instituições de ensino superior públicas e particulares do território nacional aconteceram de maneira virtual, por meio de ferramentas como: *Microsoft Teams* e *Google Meet* que possibilitam aulas ao vivo e *Google Classroom* e *Youtube* que permitem aulas gravadas.

Desde o início da pandemia o MEC expediu portaria (343/2020) autorizando a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos superiores que estão em andamento. Esta portaria veio sendo prorrogada, até que em 17/06 o MEC autorizou a utilização de aulas até 31 de dezembro daquele ano.

Desta forma, as duas últimas perguntas questionaram os professores a respeito da formação recebida para atuar nas aulas remotas.

Primeiramente questionou-se se foi fornecido treinamento específico para o período da pandemia, de modo que 100% dos professores responderam afirmativamente.

Por fim, por meio de questão aberta, foi perguntado quais assuntos foram abordados nas formações recebidas no período da pandemia, 73% dos respondentes mencionaram que receberam treinamento relacionado ao uso de tecnologias.

Segundo uma pesquisa do Instituto Península realizada com 7.734 mil professores em todo o país no mês de maio de 2020, 83%% dos professores participantes da pesquisa consideraram que não se sentiam preparados para o ensino remoto e 88% revelaram ter dado a primeira aula virtual após a pandemia. (EDUCAÇÃO, 2020).

Neste aspecto, a pandemia serviu para repensar a formação docente, pois o que os professores precisam aprender é um processo complexo, em permanente mudança e que não se ensina com receitas prescritivas. (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Com a situação da pandemia, o uso forçado das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), pode-se considerar que certos preconceitos e mitos caíram e os professores puderam perceber que não precisam ser *experts* para fazer o uso relevante de mídias em prol da prática pedagógica. (ROMANCINI, 2020).

Em verdade, as mudanças que ocorreram no processo de ensino em razão do contexto da pandemia, levaram a adoção de várias metodologias que até então não eram adotadas pelos professores, de modo que instituições de ensino, em geral, recorreram a formação docente de emergência para basicamente treinar os docentes para o uso das tecnologias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investir na formação dos professores para utilização das tecnologias em aula é essencial ouvi-los a respeito de suas demandas e dificuldades.

Porém, neste ponto, cabe ressaltar que este trabalho não analisou a adesão e participação dos professores às oficinas pedagógicas ofertadas pelas instituições de ensino, de modo que foi retratada somente a visão do docente a respeito das formações recebidas. Assim, mais pesquisas precisam ser realizadas para contrapor o papel das escolas ao papel dos docentes e averiguar a parcela de cada um dos envolvidos no aprimoramento da docência.

REFERÊNCIAS

- ATIÉ, L. Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente. Desafios da educação, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docente-pandemia/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. A. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 317-339, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200317&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 out. 2020.
- BECERRA, A. A. A. O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza – CE, 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3586.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- BESSA, Marcos J.C; MONTEIRO, Rachel R.M; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G. Formação pedagógica de professores nos cursos stricto sensu em administração no Brasil. **Revista espacios** Vol. 41 N.46 Art. 27, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n46/a20v41n46p27.pdf> Acesso em 7 abr 2021
- CAMPOS, V. T. B. Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. 2010. 304f. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=20&Itemid=96&lang=pt-br&cx=011662445380875560067%3Acack5lsxley&cof=FORID%3A11&hl=pt-br&q=marcas+indel%C3%A9veis&siteurl=www.teses.usp.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_jumi%26fileid%3D20%26Itemid%3D96%26lang%3Dpt-br&ref=www.teses.usp.br%2F&ss=3482j899190j17. Acesso em: 3 ago. 2020.
- COVID: 83% dos professores não se sentem preparados para dar aulas online. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/19/covid-professores-aulas-online/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FRANCISCHETTO, G. P. P.; PINHEIRO, P. T. Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de direito como um caminho possível. **Revista Jurídica**, [S.l.], v. 2, n. 51, p. 341 - 366, abr. 2018. ISSN 2316-753X. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2813/371371480>. Acesso em: 06 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GHIRARDI, J. G.; OLIVEIRA, J. F. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. Belo Horizonte, n. 113, jul./dez. 2016, p. 379-404. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/388/359>. Acesso em: 2 set. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

MENEZES, K. R. A. A docência no ensino superior. 2013. Disponível em: http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_Docncia_no_Esino_Superior.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.

NASCIMENTO, M. C.; GOMES, G. R. R. Formação continuada docente para a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e33921998, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i2.1998. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1998>. Acesso em: 7 out. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020.

OLIVEIRA, A. D. A formação didático-pedagógica do professor do ensino superior egresso do bacharelado. **Revista Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 31-40, 2015.

OLIVEIRA *et al* formação docente para o uso das tecnologias digitais: novos saberes do professor. **Revista do seminário Mídias e educação**. Vol 1 2015 Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/view/505/435> Acesso em 7 abr 2021

OLIVEIRA, H. B. de; MORO, L. S.; SANTOS, P. P. dos; SILVA, W. dos R. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: OS CASOS UFU E UFMG. **Poiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 3–19, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v9i2.17299. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/17299>. Acesso em: 7 abr. 2021

PUCHARELLI, C. C. P. Docência do ensino superior: um olhar sobre a prática. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29710/docencia-do-ensino-superior-um-olhar-sobre-a-pratica>. Acesso em: 2 set. 2020.

ROMANCINI, Richard. Com a adoção repentina de tecnologias, pandemia abre caminhos para abordagens experimentais na educação. 2020. Disponível em : <http://www3.eca.usp.br/noticias/com-ado-o-repentina-de-tecnologias-pandemia-abriu-caminho-para-abordagens-experimentais-na> Acesso em : 20 out. 2020

SACRISTÁN, J. G. **A função aberta da obra e seu conteúdo**. In: SACRISTÁN, J. G. (org) Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre. RS: Penso editora, 2013, p.9-14.

SANTOS, A. R. de J; FERREIRA, D.C.R.R.; GAMBARRO, J.L.da S. **Premeditada intenção da retenção velada dos conteúdos científicos no currículo**. In: SANTOS, A. R. de J; OLIVEIRA, C,C; MORAES, D.A.F.(orgs) Currículo e Docência: interfaces de um mosaico profissional. Londrina: UEL, 2019.p.87-99

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed: 2004.

CAPÍTULO 09

A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS CURSOS DE DIREITO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DO ESTADO DO PARANÁ NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

1 INTRODUÇÃO

Em 1827, surgia em São Paulo e Olinda as primeiras faculdades de Direito. O bacharelado foi instituído a mando do Imperador brasileiro para garantir a formação de pessoal qualificado que pudesse atuar na burocracia e na administração do Estado nacional recém-independente. Hodiernamente, os cursos jurídicos ultrapassaram a marca de 1500, entre 1995 e 2018 a expansão foi de 539% (AMADO, 2019). Em que pese o crescimento de cursos de bacharelado em Direito estar vinculado a uma perspectiva mercadológica, tal fenômeno tem contribuído para o processo de democratização de acesso da população ao curso que historicamente esteve relacionado as grandes elites brasileiras. Para além da quantidade, a problemática assenta-se na qualidade dos cursos ofertados.

Quando do surgimento, fora importado da metrópole portuguesa as práticas de ensino, os professores e grande parte dos alunos. As estratégias dos docentes dos cursos jurídicos estavam alicerçadas no positivismo e tecnicismo, em que o professor é

concebido como único detentor do conhecimento e os alunos mero receptores - formados para o mercado de trabalho.

Mesmo diante dos desafios educacionais contemporâneos, tais como o advento das novas tecnologias, a globalização, o amplo acesso à informação e as redes sociais, o ensino jurídico brasileiro tem-se demonstrado predominantemente marcado pelos antigos paradigmas, impossibilitando um processo de descolonização da educação jurídica que deveria ser repensada a partir da realidade política, econômica, histórica e social do país. Em que o processo de ensino e aprendizagem tem foco na emancipação do aluno por meio da abordagem crítica e reflexiva dos docentes.

Para tanto, torna-se fundamental repensar o processo de formação de professores dos cursos jurídicos. O curso de bacharelado em Direito não detém disciplinas vinculadas à prática docente. Recai sobre os programas de pós-graduação a incumbência de formar o docente para o ensino no curso jurídico, conforme determina o artigo 66 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, mesmo os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm designado pouca atenção à formação pedagógica, direcionando maior foco à pesquisa em detrimento das práticas de ensino, a fim de atingir os critérios de produtividade e de fator de impacto estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como regra de avaliação dos programas. Como hipótese, tem-se que o professor dos cursos jurídicos carecem de formação adequada para o exercício do magistério, recorrendo, por vezes, as práticas vivenciadas durante seu processo de formação como discente, repetindo estratégias dos seus professores, sem reflexão ampla e crítica do fazer pedagógico.

O objetivo geral consiste em perquirir sobre o processo de formação de professores para os cursos jurídicos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área do Direito no Estado do Paraná. Como objetivos específicos: discorrer sobre as perspectivas históricas e institucionais da consolidação dos cursos jurídicos no país e a formação de docentes para o bacharelado em Direito e analisar os dados coletados das Instituições de Ensino Superior quanto a oferta de disciplinas eletivas e atividades complementares voltadas a formação docente e sua relação com os objetivos dos programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado das respectivas entidades.

Na consecução do objetivo acima delineado, o trabalho foi dividido em duas etapas. A primeira é marcada pela revisão bibliográfica relativa ao processo histórico e

institucional da consolidação dos cursos jurídicos no Brasil, os paradigmas atuais da crise jurídica e da formação docente. Destacando a necessidade de se repensar o fazer pedagógico e o papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores para os cursos de Direito. No segundo momento, a partir da revisão documental, são analisados e relacionados dados coletados dos documentos públicos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Estado do Paraná, com intuito de discutir a abordagem das Instituições de Ensino Superior em relação ao processo de formação de docentes para o magistério no Ensino Superior, a partir dos objetivos dos programas e da disponibilização de atividades complementares e disciplinas eletivas relativas à formação de professores.

2 O ENSINO JURÍDICO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS CURSOS JURÍDICOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E INSTITUCIONAIS

A caminho do bicentenário, os primeiros cursos de bacharelado em Direito foram criados para formar quadros que pudessem compor o estamento burocrático no intuito de garantir que as elites não necessitassem viajar para o exterior para estudar e de consolidar o processo de independência, haja vista que foram instituídos em 1827 por Dom Pedro I, em São Paulo e Olinda (posteriormente transferido para Recife em 1854) (OLIVEIRA, 2014, p. 03). Todavia, a autonomia que se esperava não se concretizou, uma vez que os professores, a maioria dos alunos e as práticas pedagógicas foram importadas da metrópole portuguesa, principalmente da Universidade de Coimbra (SCHWARCZ, 1993, p. 106). A ideologia liberal influenciou a constituição curricular dos primeiros cursos, tendência confirmada pela estrutura curricular. Tem-se a primeira fase do currículo jurídico do curso de bacharelado em Direito: o currículo uno (MARTÍNEZ, 2008, p. 27-28).

Nesse contexto histórico, a preocupação principal consistia em garantir, por meio dos currículos, a conservação do modelo estatal vigente, impossibilitando o desenvolvimento de posições críticas ao Império Brasileiro. Além disso, destaca-se a influência da Igreja Católica nos cursos jurídicos, de modo que a grade curricular abrigava a disciplina de Direito Eclesiástico (BOVE, 2006). Durante 1828 e 1870, os cursos de bacharelado em Direito eram os responsáveis pela formação dos principais intelectuais brasileiros que ocupavam os cargos centrais no governo (ABREU, 1988).

Com o advento da República, o positivismo passou a nortear o ensino jurídico nacional, uma filosofia que “expressa confiança nos benefícios da industrialização, no otimismo em relação ao progresso capitalista, no culto à ciência e a valorização do método científico, voltados a uma reforma intelectual da sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 09). O ensino jurídico era, não muito diferente de alguns aspectos da realidade atual, marcado pelo dogmatismo, currículo extremamente conservador e aulas expositivas baseadas em códigos comentados (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018, p. 316).

Em 1912, houve a criação da primeira Universidade brasileira, sediada no Paraná, mas desapareceu em 1915. Somente em 1920, pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, surgia a Universidade do Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro) com a Faculdade de Direito, oriunda da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, cursos privados na época. Por força do Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934, nascia a Universidade de São Paulo, alicerçada no ensino, na pesquisa e na extensão, passando o curso de Direito de federal à estadual. O surgimento das universidades tinha a finalidade de unificar os cursos esparsos em torno de uma reitoria, construindo uma perspectiva de compartilhamento do conhecimento (BOVE, 2006).

Com o advento do Parecer 215 do Conselho Federal de Educação, em 15 de setembro de 1962, tem-se a inauguração da segunda fase do currículo jurídico dos cursos de Direito: o currículo mínimo. Em que pese a tentativa de garantir maior autonomia para as instituições de ensino na flexibilização curricular e aproximação da grade à realidade social, o risco apontado era que se transformasse o currículo mínimo em pleno (AGUIAR, 1996, p. 139). O currículo tende à formação profissionalizante do operador do direito, haja vista a “quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas” (RODRIGUES, 1987, p. 32).

Mais adiante, a edição da Portaria n.º. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, instituiu, como obrigatória, a realização de monografia de conclusão de curso, a implementação dos núcleos de prática jurídica, as atividades complementares e os estágios obrigatórios como uma tentativa de aprimorar o ensino jurídico e a formação dos bacharéis. A Portaria n.º. 1.886/1994 foi primeiro ato normativo que fixou diretrizes curriculares nacional em detrimento do currículo mínimo que vigorava desde 1962, inaugurando a terceira fase da estrutura curricular dos cursos de Direito: as diretrizes curriculares. A Portaria foi um marco histórico no aprimoramento e no controle do

Estado sobre a qualidade do ensino jurídico ofertado em todo território nacional. Considerada por Melo Filho (1996, p. 17) como a Magna Carta do ensino jurídico. Foi posteriormente revogada pelo advento da Resolução CNE/CES 9/2004.

Todavia, mesma a implementação não surtiu efeitos tão significativos, haja vista que os problemas relacionados à crise jurídica são: a) resistências à elaboração dos planos de aula por parte dos professores; b) inércia das instituições de ensino em promover formação pedagógica adequada ao corpo docente, c) valorização da herança positivista da especialização e; d) apego ao tradicionalismo presente na opção pedagógica da instituição de ensino superior (IES) (MARTINS, 2005).

Para Bittar (2006, p. 157), dentre as facetas da crise do ensino jurídico, destacam-se: a) a falta de didática dos professores que compromete o processo de aprendizagem dos discentes; b) a falta de preparo metodológico que se revela a partir de aulas expositivas alicerçadas na leitura de manuais e códigos; c) a descontextualização da atuação docente por decorrência do desconhecimento da legislação atinente ao exercício do magistério no Ensino Superior; d) a carência de capacitação educacional, em razão da ausência de disciplinas específicas, durante a graduação, e o escasso preparo didático-pedagógico, durante a pós-graduação; e) a falta de preparo psicossocial para o trato com os alunos; f) o escasso compromisso com os planos de aula, sobretudo pela possibilidade de repetir aulas já ministradas; e g) a inabilidade para formulação de projetos, dada a precária ou nula formação pedagógica.

Em relação ao currículo dos cursos jurídicos, tem-se que as modificações nas grades curriculares dos cursos de direito ao longo dos períodos históricos denotam uma tentativa de alinhar o ensino jurídico com a realidade social, na tentativa de suprir uma determinada demanda. Inicialmente vinculada à formação de quadros para ocupar os cargos centrais no Estado, posteriormente para preparar operadores do direito para a atuação no contencioso privado e atualmente para a formação de juristas alinhados à axiologia constitucional, na consecução da concretização dos direitos individuais e coletivos e na defesa do Estado Democrático de Direito.

Ressalta-se, ainda, o fenômeno da proliferação dos cursos de Direito - são mais de 1.500 instituições de ensino superior, entre 1995 e 2018; o aumento foi de 539% (AMADO, 2019). Entretanto, o crescimento exponencial acompanha um fenômeno maior relacionado a expansão dos cursos de bacharelado em geral. De acordo com Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira de 2017, o crescimento do bacharelado em geral foi de 5,6% em 2016 em relação a 2015 e de 3,0% em 2017 em relação a 2016. Além disto, a proliferação dos cursos jurídicos, mesmo que alicerçada nas perspectivas materialista e mercadológica, passíveis de severas críticas, tem contribuído para o acesso ao Ensino Superior e para a democratização do curso de Direito que historicamente estiveram exclusivamente vinculadas as grandes elites e a formação do Estado brasileiro.

Neste contexto, o objeto de reflexão dessa pesquisa consiste em discutir sobre o papel dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação de professores para exercício do magistério no Ensino Superior, denotando a falta de preparo pedagógico dos docentes dos cursos de Direito – em razão da formação didático-pedagógica deficitária – que poderia comprometer o processo de aprendizagem dos alunos que implica, por exemplo, na baixa taxa de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Assim, há uma relação que se estabelece entre os baixos índices de desempenho dos egressos dos cursos de Direito e o processo de formação dos professores que se inicia nos cursos de mestrado e doutorado.

Na obra *Ensino Jurídico: saber e poder*, Rodrigues (1988) discorreu acerca do ensino jurídico nacional, sustentando que as mudanças estruturais e institucionais em relação ao curso de Direito, tais como a inserção de disciplinas introdutórias e a regulamentação dos currículos, não foram suficientes para garantir a qualidade do ensino jurídico. Para esse autor, persistiram antigas práticas pedagógicas herdadas da Universidade de Coimbra, com foco em aulas expositivas alicerçadas em revisão bibliográfica e legal (RODRIGUES, 1988).

Corroboram Sá Neto e Meneses (2019) de que um dos problemas centrais consiste na pouca qualificação do corpo docente, que utiliza técnicas didáticas predominantemente expositivas e pouco reflexivas. Assim, pode-se concluir que a crise do ensino jurídico está mais relacionada as práticas de ensino e a precária formação didático-pedagógica dos docentes do que a proliferação dos cursos jurídicos, haja vista que essas facetas da crise já eram anunciadas anteriormente ao crescimento exponencial dos cursos de Direito.

Em relação a formação dos professores para os cursos jurídicos, ressalta-se que o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) prevê que a formação dos docentes do ensino superior se dê, prioritariamente, mediante cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, não regulamenta a formação pedagógica

ofertada nos cursos de especialização *stricto sensu*, cabendo as IES estabelecerem as diretrizes. A propósito, de acordo com Ventura (2004), raros são os professores dos cursos de Direito que buscam uma formação adequada à prática docente, como também são raros os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* que oferecem uma formação pedagógica para prática do ensino jurídico.

Persiste, no imaginário acadêmico relacionado ao ensino jurídico, o equívoco de quem sabe fazer, saberia necessariamente ensinar (MASETTO, 2003). Desta forma, o professor preparado seria aquele que detém carreira jurídica consolidada, pela notoriedade do saber, pela prática forense, pelos anos de experiência na advocacia ou pela aprovação no concurso público que pudesse consagrar sua capacidade para o magistério. Assim, tem-se que os exemplos do cotidiano forense poderiam, de alguma forma, suprir a eventuais falhas didático-pedagógicas (OLIVEIRA; GERBRAN, 2018).

Para Warat (1997, p. 63) o ensino jurídico deve ser norteado por uma pedagogia da dignidade e da solidariedade social, para isso, o autor ressalta que “a luta pela dignidade começa na tentativa de desembaraçar o discurso docente das suas vestes sacerdotais e da competência de suas provocações”.

Os professores que não buscam a formação necessária para o exercício do magistério no Ensino Superior encaram com naturalidade o fato que não aprenderam a ensinar, haja vista que sabem do conteúdo e sabem realizar a transmissão desse conteúdo a partir de recursos retóricos e eloquentes, leitura de textos ou de lâminas projetadas nas telas. Não haveria preocupação com a aprendizagem dos alunos no sentido de elaborar um planejamento de ensino que contemplasse as necessidades específicas da turma a partir do contexto político, econômico, cultural e social, mediando o processo de ensino e aprendizagem (MELLO, 2007). Para Luckesi (2005), os alunos não são concebidos como sujeitos históricos inseridos em um contexto e, conseqüentemente, mais se classifica do que se ensina.

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33). Ao contrário, almeja-se uma formação pedagógica consciente, intencional e propositiva, capaz de aprimorar o ensino jurídico. O compromisso do docente não é ser mero transmissor do conhecimento deixando a cargo do aluno a retenção, mas

promover situações-problema complexas que possibilitem a construção do conhecimento profundo e sólido (MORAES; LIMA, 2017).

Ou seja, conforme Saviani (2011, p. 118), uma proposta pedagógica atenta às determinantes sociais e que permita articular o conhecimento pedagógico e as relações sociais é capaz de formar um professor comprometido com o processo de ensino e aprendizagem e empenhado em desenvolver capacidades psíquicas e humanas garantidoras da formação do discente como ser social sensível e consciente do contexto em que está inserido. Para Dussel (1973, p. 142), “todo professor deve ensinar mais do que simplesmente já foi dado anteriormente; deve ensinar criticamente como isso foi alcançado; não transmite o tradicional como tradicional, mas revive as condições que o tornaram possível tão novo, tão único, como a criação”.

Conquanto sejam os cursos *stricto sensu* os responsáveis pela formação de profissionais voltados ao magistério, a maioria designa apenas, quando o faz, uma disciplina de 30 horas para a didática e a metodologia do ensino superior, por vezes optativa, e ministradas por professores que não possuem nenhum vínculo com a área da educação, além de não ofertam atividades complementares que pudessem colaborar com o professor de formação dos docentes para os cursos jurídicos (MOURA, 2011). A negligência com a metodologia do ensino em detrimento da pesquisa compromete a formação do docente dos cursos jurídicos, de modo que o curso de pós-graduação *stricto sensu* acaba por não capacitar o discente com concepções e práticas didáticas.

Almeja-se, então, uma formação pedagógica capaz de impulsionar o aprimoramento do ensino jurídico. Formando um professor capaz não só de conhecer a matéria, a disciplina e o currículo, mas também de relacionar conhecimentos referentes à pedagogia e às ciências da educação (TARDIF, 2006). Assim, a formação do docente é fundamental para a superação da crise anunciada há décadas.

3 METODOLOGIA

O método utilizado foi o indutivo. A problemática da pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, com intuito de analisar os objetivos em uma perspectiva descritiva e exploratória (LAKATOS; MARCONI, 2009). A técnica utilizada foi a revisão bibliográfica da literatura e da teoria pertinente ao assunto, além da revisão de documentos primários, públicos e escritos. Os dados foram coletados a

partir de consulta ao endereço eletrônico da Plataforma Sucupira. Em um primeiro momento, selecionando como critério de busca os programas de pós-graduação *stricto sensu* cuja área de avaliação é o Direito na unidade federativa do Estado do Paraná.

Conforme cadastro junto a plataforma, verifica-se que estão ativos 3 cursos de mestrado profissional, 10 cursos de mestrado acadêmico e 7 cursos de doutorado acadêmico distribuídos entre 13 Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado do Paraná. A fim de consolidar a coleta de dados, utilizou-se os endereços eletrônicos dos programas. A partir da técnica de análise documental, perquiriu-se sobre duas categorias específicas: a) objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a formação complementar ofertada aos estudantes. A organização e apresentação dos dados coletados se dá mediante a utilização da sigla IES (Instituição de Ensino Superior), seguido de numeração, a fim de não explicitar o nome das instituições. Os dados foram coletados e posteriormente categorizados a partir dos objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são os responsáveis pela formação de docentes para os cursos do Ensino Superior, conforme determinação do artigo 66 da Lei nº. 9.394/96. Por meio da Plataforma Sucupira, foram selecionados os cursos oferecidos no Estado do Paraná cuja área de avaliação é o Direito. Assim, localizou-se 13 IES que oferecem cursos de mestrado e doutorado, sendo 3 cursos de mestrado profissional, 10 cursos de mestrado acadêmico e 7 cursos de doutorado acadêmico.

Conforme a CAPES, os conceitos são: nota A, 3, 4, 5, 6 e 7. Os cursos de mestrado profissional apresentam nota A. Em relação ao mestrado acadêmico, 1 curso apresenta nota A; 2 cursos apresentam nota 3; 5 cursos com nota 4 e 2 cursos com nota 6. Os cursos são considerados em média bons, tendo cursos que despontam como referência nacional, haja vista que nenhum curso com área de avaliação em direito atingiu a nota máxima (nota 7) e apenas 11 tem nota 6 em todo território nacional (sendo 2 do Estado do Paraná). Tratando-se do doutorado acadêmico, 5 cursos apresentam nota 4, enquanto que 2 cursos têm nota 6 no conceito CAPES. Tal como o mestrado acadêmico, dois cursos de doutorado em Direito do Estado do Paraná

despontam pela nota 6, haja vista que apenas 11 doutorados atingiram tal nota e nenhum chegou a nota 7 no país.

Tabela 1: Relação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná (2020)

Instituição de Ensino Superior	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Natureza Jurídica
IES01	-	04	04	Pública
IES02	-	04	04	Privada
IES03	-	06	06	Privada
IES04	-	06	06	Pública
IES05	A	-	-	Privada
IES06	-	03	-	Privada
IES07	-	04	04	Privada
IES08	-	04	04	Privada
IES09	A	-	-	Pública
IES10	-	A	-	Privada
IES11	-	04	04	Pública
IES12	-	03	-	Privada
IES13	A	-	-	Privada

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2020.

Com intuito de analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, adota-se duas categorias de informações, a fim de avaliar as diretrizes do programa para a formação de professores para os cursos jurídicos. Conforme tabela acima, 04 programas são públicos e 09 privados. Em que pese as Instituições de Ensino Superior privadas serem em maior quantidade na oferta de cursos de mestrado e doutorado, as notas dos cursos são semelhantes se comparados os cursos públicos e privados.

A finalidade do conceito atribuído a instituição consiste em permitir que o aluno possa se dedicar a um programa reconhecido pelos órgãos competentes quanto à qualidade das aulas, a orientação dos docentes, o processo formativo, a periodicidade e o impacto da produção científica. Além de servir de parâmetro para concessão de bolsas de pesquisa por órgãos de fomento e balizar a avaliação interna e o processo de tomada de decisão dos programas para o aprimoramento dos cursos oferecidos (RIBEIRO, 2007). São considerados critérios relativos à proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, teses e dissertações, a produção intelectual e a integração e cooperação entre programas e centros de pesquisa.

Embora o modelo de avaliação alicerçado na pesquisa ter levado a pós-graduação brasileira a ter prestígio internacional (KAWASAKI, 2017), inúmeras são as críticas relativas ao modelo implantado em 1998, tais como a ausência de critérios relativos ao impacto social da produção científica e, em relação ao objeto desta pesquisa, a incipiente ou nula presença de critérios relacionados a formação de docentes nos programas de pós-graduação, tais como aulas, cursos e atividades complementares que pudessem conduzir o pós-graduando por um processo efetivo de formação docente para o exercício do magistério nos cursos de Direito.

4.1 Objetivos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Objetivo é aquilo que se pretende alcançar mediante a realização de uma ação. O termo *objetivo* deriva do latim *objectivus*, que vem de *objectum* e está relacionado a algo que se coloca à frente da mente ou dos olhos (MATTOS, S/D). Os programas de pós-graduação *stricto sensu* dispõem de objetivos gerais e específicos que orientam o trabalho desenvolvido. Os objetivos foram coletados mediante consulta aos regimentos internos e aos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná (2020). Foram selecionados trechos dos objetivos institucionais possivelmente relacionados a formação docente, desconsiderando os demais ligados a produção científica. Além dos objetivos do programa, perquiriu-se sobre as expectativas em relação ao perfil do discente a ser formado.

Quadro 1: Relação dos objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná quanto a formação docente (2020)

Instituição de Ensino Superior	OBJETIVOS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> (Objetivos e perfil do profissional em relação a formação docente)
IES01	Implementar e divulgar o conhecimento científico, cultural e tecnológico produzido por seus docentes e discentes, priorizando a produção científica, a divulgação do conhecimento, a formação do docente/pesquisador e a formação científica do discente.
IES02	Tornar-se referência regional e nacional para a formação de bons professores de Direito, sobretudo na temática da área de concentração.
IES03	Fortalecer a atividade educacional na IES03; relacionando a pesquisa com o ensino e a extensão em seus diferentes níveis; preparar jovens docentes para o pleno exercício do magistério superior de forma ética e interdisciplinar; preparar Mestres e Doutores para as várias funções que os profissionais do Direito podem exercer.
IES04	Preparar pessoal qualificado para o magistério superior na área jurídica.

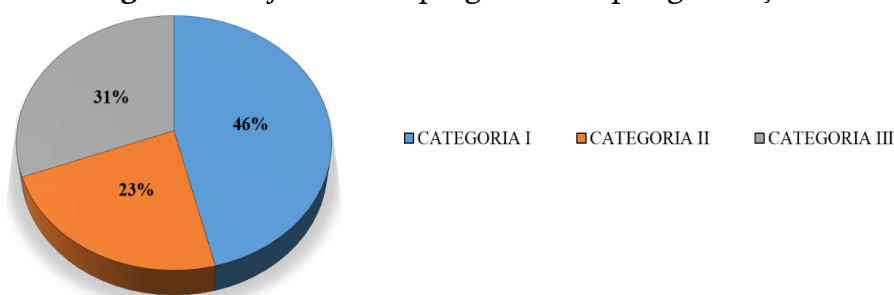
IES05	Capacitar profissionais em temas que envolvem o Direito, o desenvolvimento e a tecnologia, por meio da realização de estudos teóricos avançados e de pesquisa aplicada a seu campo profissional.
IES06	De outro lado, há o objetivo da formação de recursos humanos capacitados para a docência dentro das áreas objeto do programa, contribuindo assim para o ensino jurídico em termos locais (e também nacionais) com pessoal com competências específicas e racionalidade estritamente acadêmica.
IES07	Qualificar professores para o exercício docente no ensino superior.
IES08	Formar pesquisadores e docentes aptos à produção de novos conhecimentos, ao desenvolvimento de novas habilidades [...]; pretende-se formar um Mestre que realize as capacidades de pesquisa/ensino detectadas na sua admissão no Programa.
IES09	Capacitar profissionais com elevada qualificação teórico-prática, a fim de que tenham a capacidade de desenvolver análise crítico-reflexiva das teorias jurídicas e sua relevância na solução de questões e problemas práticos vivenciados, não apenas por profissionais e instituições do Direito, mas por usuários dos Sistemas de Justiça.
IES10	Oferecer uma formação sólida, seja pelo viés teórico, seja pelo viés técnico e prático, focada substancialmente no desenvolvimento das capacidades humanas ligadas à pesquisa jurídica e ao processo de tomada de decisões em contextos sócio institucionais complexos.
IES11	Gerar mudanças capazes de oportunizar a atuação crítica do profissional do Direito no ensino jurídico contemporâneo, face às tendências decorrentes do processo de globalização e disseminação das inovações tecnológicas.
IES12	Associar pesquisa, ensino e extensão; Qualificar docentes e pesquisadores.
IES13	Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2020.

Da extração dos objetivos das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná foram organizadas três categorias: I) IES que explicitam o objetivo de formação docente; II) IES que juntam formação de professores e formação de pesquisadores no mesmo objetivo e III) IES que não mencionam objetivos relativos à formação dos pós-graduandos para o exercício da docência.

Assim, tem-se a primeira categoria relacionada à aqueles programas que explicitam o objetivo de formar docentes para os cursos jurídicos: IES02; IES03; IES04; IES06; IES07 e IES11. Em relação a segunda categoria, vinculada a instituições que aglutinam a formação docente e a formação de pesquisadores no mesmo objetivo do programa, tem-se as seguintes: IES01; IES08 e IES12. E por fim, organizados na terceira categoria, os programas que não mencionam a formação de discentes para o exercício do magistério no Ensino Superior: IES05; IES09; IES10 e IES13.

Figura 1: Objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*



Porcentagem dos objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná organizados em categorias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos dados coletivos, verifica-se que 46% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com área de avaliação em Direito localizados no Estado do Paraná têm objetivos específicos e explícitos quanto a formação dos discentes para o exercício do magistério no Ensino Superior. Em relação a segunda categoria, 23% tem objetivos relativos à formação docente, entretanto o objetivo aparece de maneira discreta ou aglutinada a perspectiva da pesquisa científica e 31% não apresentem nenhum objetivo relacionado a formação de professores. Os dados demonstram que cerca de metade dos cursos ofertados não tem objetivos claros quanto a formação de docentes para os cursos jurídicos.

A presença dos mestrados profissionais pode afetar o resultado à medida que o foco deste curso é a preparação e a qualificação de alto nível para profissionais atuarem nas suas respectivas áreas. Entretanto, destaca-se que o exercício do magistério também é uma atividade profissional, assim como a advocacia, a prática da negociação, a promotoria ou a magistratura, devendo, assim, os mestrados profissionais disporem de conteúdos que possam preparar o mestrando para o exercício profissional do magistério.

4.2 Formação Complementar

A IES01 não oferta, entre as 18 disciplinas eletivas disponibilizadas, nenhuma que remeta a formação de professores ou a discussão em torno da prática docente. Em relação ao mestrado, os créditos estão distribuídos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, dissertação e publicações, não contemplando atividades complementares. No tocante ao doutorado, os créditos são distribuídos entre disciplinas

obrigatórias e específicas, estágio de docência e seminários de pesquisa orientada, não privilegiando atividades complementares.

A IES02 considera *atividades didáticas e de pesquisa* como atividades complementares que objetivam a consecução de créditos exigidos para obtenção do título acadêmico. Não há, em que pese serem disponibilizadas 28 disciplinas eletivas para os pós-graduandos optarem, nenhuma disciplina voltada a formação docente. Todavia, é fundamental ressaltar que o programa tem como obrigatória uma disciplina intitulada *metodologia da pesquisa e do ensino* com carga horária de 45 horas.

A IES03 oferta 07 disciplinas eletivas, entretanto, não há nenhuma que verse sobre a formação docente em *lato sensu* e a tabela de atividades complementares está exclusivamente voltada a produção acadêmica científica, não privilegiando os aspectos relativos à capacitação dos alunos para o magistério superior, haja vista que o título *atividades pedagógicas* estão vinculadas a participação de bancas e orientações de trabalhos de conclusão de curso.

A IES04 disponibiliza, dentre as 16 disciplinas eletivas, 2 dedicadas a prática de docência em direito no curso de doutorado e 1 disciplina ofertada no curso de mestrado, tendo caráter obrigatório para os alunos bolsistas e facultativo para os demais. Os créditos são distribuídos entre disciplinas fundamentais, eletivas e básicas, não contemplando atividades complementares para fins de consecução do título.

A IES05 disponibiliza uma disciplina intitulada *educação, ciência e desigualdade* que tem como foco discutir a desigualdade social brasileira, o ensino profissional, o ensino superior, a pós-graduação e o ensino do direito, destacando a relação entre a pesquisa e o ensino e a formação do jurista para o mercado de trabalho. O programa não disponibiliza para acesso ao público em seu endereço eletrônico informações relativas as atividades acadêmicas complementares.

A IES06 determina que o aluno cumpra 3 disciplinas eletivas dentre as 15 ofertadas, além da prática docente e de créditos advindos de atividades complementares. Entretanto, dentre as disciplinas eletivas ofertadas, não consta disciplina voltada a formação de professores para os cursos jurídicos. A prática docente enquanto atividade complementar é prevista.

A IES07 oferece, no programa de mestrado, a disciplina eletiva intituladas *práticas em docência*, no curso de doutorado do programa não há previsão dessa disciplina ou similar. O programa prevê o estágio de docência nos cursos de graduação

em Direito da instituição como formação complementar no quesito atividades pedagógicas.

A IES08 oferece 12 disciplinas optativas para os pós-graduandos, sendo o estágio docente a única relativa à formação de professores. O programa exige que o estudante cumpra 24 créditos em disciplinas, não prevendo a possibilidade de obtenção de créditos a partir de atividades complementares.

A IES09 disponibiliza 15 disciplinas optativas, nenhuma versa sobre a formação de professores para os cursos de Direito. Em relação as atividades acadêmicas complementares, não há especificação em relação as atividades que poderiam ser desenvolvidas, haja vista que o regulamento do programa não se encontra disponível no endereço eletrônico da instituição.

A IES10 não disponibiliza informações relativas as disciplinas eletivas e as atividades acadêmicas complementares no endereço eletrônico do programa de pós-graduação *stricto sensu*.

A IES11 exige que o mestrando cumpra 09 créditos com as disciplinas eletivas da linha de pesquisa, 16 são as disciplinas ofertadas. Em relação as disciplinas complementares, são ofertadas 4 disciplinas e exigidos 4 créditos, tendo o valor de 2 créditos cada. O doutorando deverá cumprir 6 créditos em disciplinas optativas, entretanto nenhuma diz respeito à formação docente em sentido amplo, tanto no mestrado como no doutorado. O curso prevê a possibilidade de obtenção de créditos a partir do estágio de docência na graduação como atividade complementar.

A IES12 determina que o mestrando escolha 3 das 6 disciplinas optativas disponibilizadas pelo curso que oferece uma disciplina de *metodologia da ação docente* de 30 horas e *prática docente* de 60 horas. A instituição estabelece que o aluno cumpra as disciplinas obrigatórias e optativas para obtenção dos créditos, não contemplando as atividades complementares.

A IES13 não oferece como atividade complementar (devendo cumprir 4 créditos), ações, práticas, cursos ou aulas que pudessem contribuir para a formação dos futuros docentes. O programa estabelece que o aluno cumpra 10 créditos em disciplinas optativas, sendo ofertadas 13 disciplinas. Entretanto, apenas uma disciplina versa sobre ensino jurídico, sendo intitulada *formação do profissional do direito e práxis jurídica humanista*.

4.2.1 Disciplina Eletiva/Optativa

Considerou-se disciplinas optativas e disciplinas eletivas como sinônimos para a construção dessa categoria denominada de formação complementar, composta pelas disciplinas e pelas atividades complementares. Em relação ao conceito de disciplina optativa e eletiva, pode-se concluir que a primeira é aquela disponibilizada pelas instituições para ser escolhida pelos discentes comporem a grade curricular, enquanto que a segunda é livremente selecionada pelos alunos com fins de complementar sua formação acadêmica, por vezes, considerada atividade complementar (FRAUCHES, 2012).

Entretanto, ressalta-se que alguns programas compreendem umas e outras de maneira diversa, mas, sendo a diferença entre elas apenas conceitual, o fato que umas integram a formação do estudante escolhidas entre as disciplinas dispostas em rol pela IES, enquanto as outras não têm relação com a grade.

Quadro 2: Relação das disciplinas eletivas ofertadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná quanto a formação docente (2020)

Instituição de Ensino Superior	DISCIPLINAS ELETIVAS
IES01	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES02	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES03	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES04	Prática de docência em Direito I e prática de docência em Direito II como disciplinas eletivas.
IES05	Educação, ciência e desigualdade como disciplina eletiva.
IES06	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES07	Práticas em docência como disciplina eletiva.
IES08	Estágio docente como disciplina eletiva.
IES09	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES10	Não disponibiliza informações sobre disciplinas eletivas no endereço eletrônico.
IES11	Não oferta disciplina eletiva relativa à formação docente.
IES12	Metodologia da ação docente e prática docente como disciplinas eletivas.
IES13	Formação do profissional do direito e práxis jurídica humanista como disciplina eletiva.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2020.

Figura 2: Disciplinas eletivas



Porcentagem de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná que ofertam disciplinas eletivas relativas à formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A disponibilização de disciplinas eletivas voltadas a prática do ensino jurídico tem demonstrando o comprometimento do programa com o processo de formação de professores para cursos jurídicos, ainda que de maneira incipiente. A fim de atender aos objetivos formativos, seria necessário a disponibilização de disciplinas eletivas com finalidade de discutir didático pedagogicamente o ensino jurídico, aliado ao estágio docente que teria outra natureza, não sendo confundido como disciplina optativa ou atividade complementar, mas um recurso formativo obrigatório que componha os requisitos formais para obtenção do título.

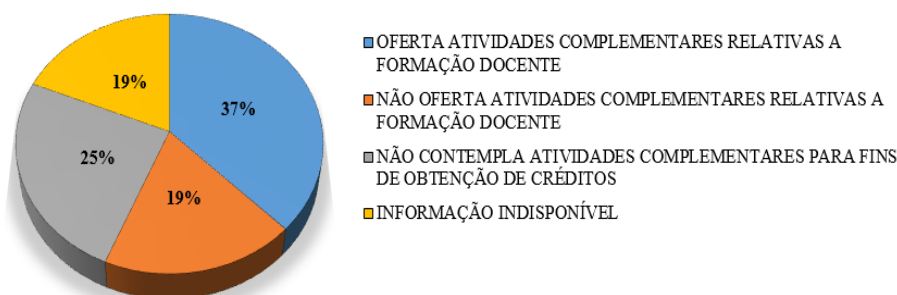
4.2.2 Atividades Complementares

Quadro 3: Relação das atividades complementares ofertadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná quanto a formação docente (2020)

Instituição de Ensino Superior	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
IES01	Não contempla atividades complementares para fins de obtenção de créditos.
IES02	Atividades didáticas e de pesquisa como atividades complementares.
IES03	Não oferta atividades complementares relacionadas a formação docente.
IES04	Não contempla atividades complementares para fins de obtenção de créditos.
IES05	Não disponibiliza informações sobre atividades complementares no endereço eletrônico.
IES06	Prática docente como atividade complementar.
IES07	Estágio de docência nos cursos de graduação em Direito como atividade complementar.
IES08	Não contempla atividades complementares para fins de obtenção de créditos.
IES09	Não disponibiliza informações sobre atividades complementares no endereço eletrônico.
IES10	Não disponibiliza informações sobre atividades complementares no endereço eletrônico.

IES11	Estágio de docência como atividade complementar.
IES12	Não contempla atividades complementares para fins de obtenção de créditos.
IES13	Não oferta atividades complementares relacionadas a formação docente.

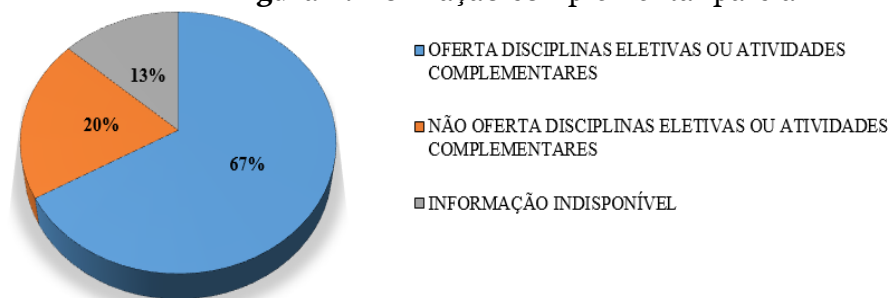
Figura 3: Atividades complementares



Porcentagem de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná que ofertam atividades complementares relativas à formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 4: Formação complementar parcial



Porcentagem de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná que ofertam disciplinas eletivas ou atividades complementares relativas a formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 5: Formação complementar completa



Porcentagem de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná que ofertam disciplinas eletivas e atividades complementares relativas a formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos dados coletados, depreende-se que apenas um programa, correspondendo a 8% do total, oferece disciplinas eletivas e atividades complementares voltadas a formação de professores para o magistério em nível superior, focando em discutir a metodologia do ensino e a prática do ensino jurídico. Dos 13 programas ofertados no Estado do Paraná, cerca de 67% ofertam disciplinas eletivas ou atividades acadêmicas complementares voltadas a formação docente.

No quesito disciplinas eletivas, 46% ofertam disciplinas optativas voltadas a prática de ensino. A disponibilização está relacionada a postura institucional, haja vista que os programas ofertam uma gama de disciplinas eletivas, sem, contudo, contemplar as voltadas a metodologia de ensino que poderiam contribuir para o processo de aperfeiçoamento do futuro docente. Em se tratando das atividades complementares, apenas 37% dos programas ofertam. Isto se deve principalmente por conta de alguns programas não permitirem que os discentes cumpram créditos a partir das atividades. Entretanto, tal estratégia poderia impelir os alunos a participarem de estudos, ações, práticas e aulas que serviriam para a formação docente.

Em que pese o foco central da pós-graduação *stricto sensu* seja assentado na pesquisa, são estes cursos os responsáveis pela formação dos docentes para os cursos superiores, devendo contemplar práticas e ações voltadas a este objetivo. O problema se aprofunda quando se trata de cursos de bacharelado, como o curso de Direito, em que o aluno não tem acesso a nenhuma disciplina voltada a licenciatura, sendo lançado ao ensino jurídico, ao cotidiano da sala de aula, ao relacionamento psicossocial com os alunos, a elaboração de planos de aula e aplicação de processos avaliativos sem, ao menos, ter tido contato com disciplinas voltadas a discutir a prática docente, nem na graduação (por conta do bacharelado), nem no mestrado ou doutorado (por conta da falta de oferta de disciplinas e atividades).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos jurídicos brasileiros surgem, a mando do Imperador, com a finalidade de formar quadros para a administração estatal, dado o contexto de Independência do Brasil. Todavia, o que se constatou foi a manutenção de uma perspectiva marcada pelo dogmatismo e positivismo importados dos cursos europeus. De modo que qualquer

emancipação não se realizou, porque os professores, os conteúdos e as práticas de ensino foram importados da metrópole portuguesa, forte influência colonizadora.

Então, apesar de o operador do direito não ser mais formado para compor e atuar na burocracia como outrora, hodiernamente o processo formativo continua sendo alicerçado nas velhas práticas relacionadas a aulas expositivas, à leitura de manuais e de códigos.

A carência de formação didático pedagógica adequada dos professores dos cursos jurídicos tem comprometido o processo de ensino e conseqüentemente de aprendizagem dos alunos, haja vista as baixas taxas de aprovação nos exames aplicados pela Ordem dos Advogados do Brasil, por exemplo, além de outros indicadores dos órgãos de controle da qualidade dos cursos jurídicos.

Assim, torna-se fundamental repensar a função social do profissional formado nos cursos de bacharelado em Direito, essa discussão deve levar em consideração a formação pedagógica do docente, que se faz por intermédio dos cursos de mestrado e doutorado prioritariamente, conforme determinação do artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da análise dos dados coletados, pode-se verificar uma incoerência entre os objetivos dos programas e a oferta de disciplinas eletivas e atividades complementares relativas a formação de professores, uma vez que 46% dos cursos evidenciam em seus objetivos a formação docente, enquanto que apenas 8% ofertam ambas e 20% não ofertam uma ou outra. Assim, pouco menos da metade dos cursos tem objetivos claros em relação ao processo de formação de docentes para o magistério do Ensino Superior, 69% não ofertam atividades complementares e disciplinas eletivas e pouca mais da metade oferta ao menos uma ou outra.

Em relação as disciplinas eletivas, a possibilidade de disponibilização de uma disciplina didático-pedagógica poderia proporcionar um aprofundamento em relação a formação do discente ao magistério, fator que pode contribuir significativamente para melhor planejamento e sistematização não apenas dos planos das disciplinas quanto das aulas. No tocante as atividades complementares, cerca de 25% dos cursos não as consideram para fins de obtenção de créditos exigidos para consecução do título. A construção de uma tabela que relacione atividades complementares específicas e a obtenção de créditos poderá conduzir o estudante a explorar outras perspectivas e estratégias para complementar a sua formação para além do cumprimento de disciplinas

obrigatórias e eletivas, dentre elas, atividades voltadas a formação docente, como elaboração de planos de aula, oficinas didáticas e participação de projetos e grupos de estudos em outros programas de pós-graduação, como em educação, por exemplo.

Outros critérios poderiam ser adotados para verificar de que maneira os programas de pós-graduação *stricto sensu* da área do Direito no Estado do Paraná tem direcionado suas atividades para garantir a formação de professores para os cursos jurídicos do Ensino Superior. Assim, para futuras investigações, destacam-se: a formação acadêmica dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as teses e dissertações produzidas, as linhas de pesquisa, as áreas de concentração, os grupos de pesquisa, a bibliografia básica do programa, a tabela de pontuação do currículo *lattes* no processo seletivo, a estrutura curricular, a abordagem do curso em relação ao estágio docente e outros.

Desta forma, a um longo caminho a ser percorrido pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Direito no Estado do Paraná em relação a formação de docentes para o magistério no Ensino Superior. Os índices apontam para concepções teóricas, metodológicas e institucionais dos programas, não constatando na prática como se concretiza as disposições regimentais. Entretanto, da análise documental, torna-se fundamental que os programas reestruturem a disponibilização das disciplinas eletivas e a oferta de atividades complementares para fins de obtenção de título, uma vez que tais estratégias podem contribuir significativamente para a formação dos futuros professores e para o conseqüente aprimoramento do ensino jurídico nacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sérgio França Adorno de. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **Ensino jurídico**: novas diretrizes curriculares. Conselho Federal da OAB: Brasília, 1996.

AMADO, Marisvaldo Cortez. **OAB Recomenda**: termômetro da qualidade da educação jurídica. In: OAB Recomenda: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira / organizador: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. – 6. ed. – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2019.

BITTAR, Eduardo. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOVE, Luiz Antonio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. **Revista do Curso de Direito da Escola de Gestão e Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. v. 3. n. 3. 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/508>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 nov. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latino-americana**. Tomo I. Córdoba: Siglo XXI e Latinoamérica Livros, 1973.

FRAUCHES, Celso. Educação Superior Comentada | Políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/680/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 24 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MARTINS, F. P. O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico. **DireitoNet**. 2005. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2116/O-Positivismo-como-obstaculo-a-interdisciplinaridade-no-ensino-juridico>. Acesso em: 14 set. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, Sandra. **Como Elaborar Objetivos de Pesquisa**. Unesav, S/D. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/Como%20elaborar%20Objetivos%20de%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MELO FILHO, Álvaro. Novas diretrizes e perspectivas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, 1996.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos na intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 36, p. 55-65, jan.- jul., 2017.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior**: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. Teresina: UFPI/ICF, 2011.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo**, v. 1, n. 1, pp. 01-17, Edição Out./Jan., 2010.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p 47-56, dez, 2011.

OLIVEIRA, P. Z.; GERBRAN, R. A. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **HOLOS**, ano 34, v. 03, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 13 set. 2020.

OLIVEIRA, Sienne Cunha de. **O perfil pedagógico dos docentes do curso de direito e a transdisciplinaridade**: estudo de caso em instituição privada em Manaus/AM. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f05a5279ad8f888d>. Acesso em: 12 set. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. **Para que serve a avaliação da Capes**. Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo**: análises e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas – Especialidade Direito. 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75379/91697.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo, Acadêmica, 1988.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos. **REJUR – Revista Jurídica da UFERSA**. v. 3. n. 6, jul./dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO CONTINUADA E INSTITUTOS FEDERAIS NA REDE AMAZÔNICA: UMA ANÁLISE INICIAL

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

QUENÍZIA VIEIRA LOPES

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Inspeção Escolar pela Universidade do Tocantins (UNITINS), normalista pela Universidade do Tocantins (UNITINS) e Pedagoga pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

1 INTRODUÇÃO

A valorização das ideias, objetos, crenças e valores dos povos habitantes na Amazônia perpetuam em muitos grupos até os dias atuais. Portanto, é necessário que a oferta do ensino não desconsidere o que vem sendo praticado desde o início da habitação desses povos na região, como, por exemplo, o estilo de vida de cada comunidade. Os povos da Amazônia aprenderam com seu ambiente, realizando várias atividades diárias, sendo um aprendizado conseguido com muitas observações e experiências, que resultaram em muitos acertos e erros. (AIROZA et al., 2012).

Nesse contexto, a formação continuada dos professores deve levar em conta o ambiente em que estão inseridos, visto que, conforme Tardif (2016), os professores desenvolvem saberes específicos de acordo com o desenvolvimento do seu trabalho no dia a dia e os conhecimentos do meio em que vive. Essas experiências são incorporadas aos seus saberes individuais que se tornam parte de sua prática profissional.

Contudo, as formações continuadas devem levar em consideração o ambiente social em que o docente está inserido, isto é, as práticas devem estar em sintonia com o ambiente social onde são realizadas. Para Azanha (1991, p. 67), devemos reconhecer que a escola possui a sua própria cultura, que é originada da história da qual ela faz parte, ou seja, o contexto onde o universo escolar se situa é influenciado pela cultura histórica dessa região, e, para compreender a dimensão histórico-escolar, deve-se realizar estudos que possam delinear um mapeamento cultural da escola.

No que se refere à região Amazônica e aos saberes adquiridos pelos seus primeiros habitantes, de acordo com Airoza et al. (2012, p. 65):

Foi um longo aprendizado conseguido através de muitas observações e experiências, de muitos erros e acertos. Esse aprendizado foi sistematizado por eles. Nesse processo também construíram maneiras de se organizar para realizar todas as atividades, o que resultou em fazeres, normas de comportamentos, costumes e tradições para eles e com o ambiente e com as diferentes espécies de vegetais e animais. Os fazeres foram organizados em saberes que passaram a orientar as pessoas e os grupos. E com os fazeres e os saberes aprendidos e organizados os grupos passaram a intervir e modificar os ambientes e seus antigos modos de vida.

Pelo fato de os Institutos Federais ainda não possuírem nem duas décadas de história, presume-se que não haja um registro dos perfis dos professores dos Institutos Federais na região Amazônica, o que pode dificultar para as próprias instituições o desenvolvimento de melhores ações para capacitação continuada do seu corpo docente, com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Portanto, neste primeiro momento, foi realizada uma análise quanto à composição dos servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Amazônica, contemplando assim os Institutos Federais localizados na região da Amazônia Legal⁴, composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Mato Grosso, bem como pelos Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44. Posteriormente pretende-se dar continuidade à pesquisa realizando um levantamento histórico sobre a formação continuada desses profissionais.

Teoricamente este trabalho é baseado em perspectivas como as de Imbernón (2016), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), Tardif (2016), além da influência do teórico Freire (2011), entre outros que discutem a formação continuada de professores.

A seguir, discorreremos sobre as temáticas Formação continuada de professores e estabelecimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com apontamentos quanto à composição de quadro de servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais na região da Amazônia Legal.

⁴ Considera-se aqui a denominação de Amazônia Legal, conforme disposto pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

2 INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A autonomia dos Institutos Federais permite que cada instituição desenvolva seu plano de capacitação com base nas suas especificidades e Arranjos Produtivos Locais (APL's), não se vislumbra um planejamento geral quanto à formação continuada de professores. Nesse sentido, é preciso investigar os perfis desses profissionais, com o intuito de apontar caminhos e planos, para o desenvolvimento dessa formação docente, no caso específico dessa pesquisa, da região Amazônica.

2.1 Sobre a formação continuada de professores

A formação continuada, como o próprio nome induz, deve estar em constante aplicação, isto é, faz-se necessário que as ações para melhoria do ensino sejam constantemente realizadas e em consonância com as atividades praticadas no contexto educacional, pois, conforme afirmado por Freire (2011), o saber se renova constantemente e enquanto um saber é adquirido outro já está sendo revelado. Assim, é de suma importância que as ações planejadas para as capacitações dos docentes sejam analisadas e renovadas continuamente, de acordo com as demandas.

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (BRASIL, 1996), a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal. Ainda, de acordo com a referida Lei, deve ser garantida formação continuada para os profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade são algumas das competências das competências gerais para os docentes, conforme disposto pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica / BCN-Formação. (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, homologada em 20 de fevereiro de 2020, que 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), aborda a formação continuada como um dos princípios da política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC. De acordo com o inciso VIII do artigo 6°:

a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.

Por meio da formação continuada, realimentamos o processo de autoaprendizagem do professor, permitindo-lhe analisar criticamente sua prática e adequá-la, caso necessário, uma vez que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 24-25).

É necessário que haja integração entre a teoria e a prática do professor. Portanto, a sua formação continuada deve estar intimamente ligada a sua práxis pedagógica, para que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados efetivamente no seu cotidiano profissional e não somente sirvam como fonte de autoconhecimento. De acordo com Perrenoud,

Por isso, é urgente criar as bases para uma transposição didática, a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão. Sem nos limitarmos a isso, encontraremos então a justa distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação inicial. (2002, p. 18).

Não podemos desconsiderar os saberes e experiências já adquiridos pelos professores, porém, há uma necessidade para um novo cenário de ensino, visto que a cada dia surge uma novidade que influencia diretamente o processo educacional.

Assim, é mister que os docentes estejam em constante aprimoramento de suas ações, o que consequentemente compõe o seu perfil profissional. Ressalta-se que,

(...) Na verdade, a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas. (AZANHA, 1991, p. 68).

Conforme disposto por Nóvoa (2009), o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social são alguns dos dispositivos essenciais que podem definir o perfil do professor da atualidade. Dessa maneira, esses pontos elencados podem ser a chave para a elaboração de um plano de formação contínua dos docentes que possibilite o aperfeiçoamento e a inovação da práxis pedagógica, que poderá auxiliar os professores na condução dos alunos à aprendizagem. Nesse sentido, devemos inserir no planejamento das ações institucionais a visão do docente, uma vez que “a escola pública brasileira muitas vezes é surpreendida com programas e projetos, que não foram pensados pelos sujeitos que ali trabalham” (ARAÚJO & SANTOS, 2019, p. 269), o que pode dificultar no bom desenvolvimento das ações, visto que, o olhar dos autores envolvidos no processo contribui positivamente para o êxito das ações planejadas.

Portanto, a formação continuada do professor deve estar em constante reflexão e reformulação para que suas ações sejam eficientes e, nesse cenário, conhecer os perfis dos profissionais faz toda a diferença.

Precisamos refletir na prática docente e nas ações que podem contribuir positivamente para o seu melhoramento, uma vez que,

O ensino escolar institucionalizado é produzido culturalmente, numa determinada sociedade, a partir de uma construção histórica educacional coletiva protagonizada por pessoas em suas vivências cotidianas no território escolar. Neste sentido, na cronologia do tempo se cumpre o calendário convencional, se constrói uma história, que na sutileza da simplicidade cumpre o ritual amplo, delicado e conflitante da atividade docente. (SOUZA; SANTOS; NASCIMENTO, 2019, p. 54).

Contudo, temos que ter entendimento de que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a

identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2016, p. 11).

Para Abrucio (2016), a formação contínua do docente é um dos fatores que influencia positivamente no processo de melhoria da qualidade de ensino, pois, quanto mais os envolvidos no processo se aperfeiçoam, mais provável será o alcance das metas visadas no percurso, uma vez que a teoria pode influenciar positivamente a prática e a reforma dela, caso necessário. De acordo com o referido autor:

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão. (2016, p. 11).

Nesse contexto, temos que conhecer os professores para auxiliarmos no seu desenvolvimento profissional contínuo, de forma a atender às demandas da sociedade ao tempo que contribuímos com o aprimoramento de seus conhecimentos, pois, conforme disposto por Benassuly (2002), o professor necessita ser valorizado no seu percurso educacional, na qualidade de sujeito histórico do processo de construção do mundo, com intuito de reverter o quadro de desesperanças e desânimo que perpassa o universo político do ensino, quando o professor não é estimado. Uma análise e reflexão em torno do disposto por Imbernón é importante, principalmente no que tange a discussão sobre a valorização da profissão docente. Vejamos:

A profissão docente se desenvolve profissionalmente mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e, é claro, mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. São fatores que possibilitam, ou impedem, que os professores progridam no exercício de sua profissão. (2016, p. 185)

O Governo não trata como prioridade ações que destinem investimentos e recursos orçamentários ao processo de formação de professores, o que denota um descompromisso governamental com a valorização desses profissionais, visto que essas

ações só são incorporadas como problemas emergenciais. (SOUZA; SANTOS, NASCIMENTO, 2019).

Conforme disposto por Forquin (1992), a educação é marcada por heranças culturais históricas, que vão se modificando lentamente ao tempo que novas culturas são criadas. Nesse processo há perdas e ganhos na cultura da sociedade, uma vez que algumas ações são deixadas no esquecimento enquanto outras vão sendo reveladas. Desse modo, a educação exerce um papel primordial em colaborar com a conservação e a disseminação da cultura histórica que mais se destaca e contribui com a sociedade.

Destarte, é papel da escola estar em constante análise do que se propõe a ensinar, enquanto facilitadora do processo de aprendizagem, uma vez que o que a escola transmite é o que poderá futuramente integrar a memória cultural do aluno. E nesse processo, a formação continuada dos professores fará toda a diferença, porque é por meio do aprendizado do professor, e posteriormente no seu compartilhamento de saberes, que novas memórias serão criadas. Portanto, a formação profissional dos professores deve estar em constante renovação e, para que isso aconteça, é necessário conhecer as demandas dos docentes para assim planejar projetos de ações que possam saná-las.

Isso posto, os professores devem enfrentar os desafios de reinventar sua escola enquanto local de trabalho e a si próprios na qualidade de pessoas e membros de sua profissão. Assim, deverão reinventar práticas pedagógicas, bem como reinventar as suas relações profissionais. (THURLER, 2002).

Portanto, uma das chaves do êxito da inovação passa agora pela capacidade dos sistemas de criar dispositivos que permitam aos autores pôr em rede suas competências profissionais e construir o vínculo que deve existir entre suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional. (THURLER, 2002, p. 97)

Seguindo essa vertente de discussão sobre formação continuada, e entendendo que essa é fator primordial no processo de reflexão da práxis pedagógica, com possibilidade de reconstrução do que se deve ser adequado nesse percurso, faz-se necessário analisar a composição do quadro das instituições para que, com esse olhar, possamos planejar ações que beneficiem a melhoria do processo de ensino, o que poderá favorecer positivamente na concretização da oferta de um ensino público e de qualidade.

2.2 Institutos Federais: Quanto à composição

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A criação dos Institutos Federais foi uma evolução que fez parte da reorganização da até então chamada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com a criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituído em 2005, começou-se um processo de planejamento de ampliação da rede, possibilitando o aumento e a interiorização das instituições federais de educação profissional por todo o Brasil, inclusive, abrangendo “instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior”⁵, o que foi consolidando-se ainda mais com a implantação dos Institutos Federais, a partir do final de 2008.

De acordo com o disposto por Silvia e Júnior:

O histórico da Rede Federal, com destaque aos modelos de planejamento vigentes ao longo de seu desenvolvimento, evidencia ganhos significativos em sua organização, quais sejam: a transformação das instituições em autarquias federais; sua equiparação com as universidades federais, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; a expansão recente de câmpus (sobretudo nas regiões do interior do país); o aumento da quantidade de cursos oferecidos. (2015, p. 64)

Os Institutos Federais – IFs possuem, entre suas finalidades e características, a missão de “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008)”, o que, de certa forma, demanda de seus profissionais qualificação adequada para atendimento de sua finalidade. Destarte, os IFs devem estar em constante capacitação de seu corpo docente para alcançar suas metas. No que se refere às metas vinculadas à valorização dos profissionais da educação básica, o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024 (BRASIL, 2014), em sua meta 16, considera:

⁵ Informações sobre a expansão da Rede de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica acessadas na página oficial do Ministério da Educação.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Conforme o disposto acima, fica evidente que os Institutos Federais necessitam dedicar-se quanto ao cumprimento da legislação vigente, principalmente, no que diz respeito a formação continuada do seus de servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Destaca-se nesta análise que, dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nove estão localizadas na Região da Amazônia Legal, uma região que possuem muitas particularidades, como na cultura, na localização geográfica, nas diferentes etnias, entre outras características, que podem divergir de outras regiões do País. Essas particularidades despertou-nos a realizar uma pesquisa como essas instituições quanto ao planejamento e ações realizadas no que diz respeito a formação continuada de professores, uma vez que essas devem atender a legislação vigente, mesmo tendo suas disparidades, com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino.

Diante do exposto, conjuntura-se que os investimentos na formação continuada de professores sejam de modo pessoal e/ou por projetos e programas governamentais são essenciais para a garantia de melhorias na qualidade de ensino ofertada na região amazônica. A profissão professor requer constante movimento de buscas por novas aprendizagens e/ou aprimoramento delas, assim, um mapeamento da realidade poderá contribuir na realização do que as instituições almejam.

3 METODOLOGIA

Para desenvolvimento metodológico, inicialmente, foram realizados estudos teóricos sobre a temática Formação de Professores e, com base nesses estudos, tendo em vista a percepção que as instituições escolares públicas são constituídas para proporcionar um ensino público de qualidade à comunidade, com princípios e finalidades próprias, sendo visível que para que isso aconteça os seus recursos humanos devem estar aptos a possibilitar a realização de suas metas, seguindo o que é disposto regularmente para esse fim, ou seja, o perfil profissional de cada segmento deve estar de acordo com o apontado para o alcance das metas propostas para a instituição, surgiu a

ideia de analisar a formação continuada dos professores nos Institutos Federais, especificamente daqueles localizados na região da Amazônia Legal.

Contudo, para uma análise mais detalhada sobre a formação continuada desses profissionais, propõe-se um estudo mais aprofundado, que está programado para ser realizado posteriormente a esse trabalho inicial. Assim, neste primeiro momento, realizou-se uma investigação preliminar sobre a composição das instituições e do corpo docente dos Institutos Federais na Região da Amazônia, coletando informações junto às unidades, por meio dos setores de Gestão de Pessoas, sendo as informações coletadas por meio de questionário enviado para o e-mail institucional desses setores, nos meses de julho e agosto de 2020.

Adotamos uma abordagem quantitativa de estudo de caso sobre a composição do corpo docente das instituições pesquisadas, coletando informações sobre o quantitativo de professores que atuam nos Institutos Federais na Região da Amazônia Legal e, traçando uma visão global da composição do corpo docente dessas instituições. Pois, de acordo com Ludke e André (2013, p. 20), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Essa coleta inicial de informações foi primordial para darmos um prosseguimento posterior à pesquisa sobre essas instituições, uma vez que, conforme disposto por Ludke e André (2013, p. 1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”, e, para se fazer confronto de informações, é necessário possuí-las.

4 RESULTADOS

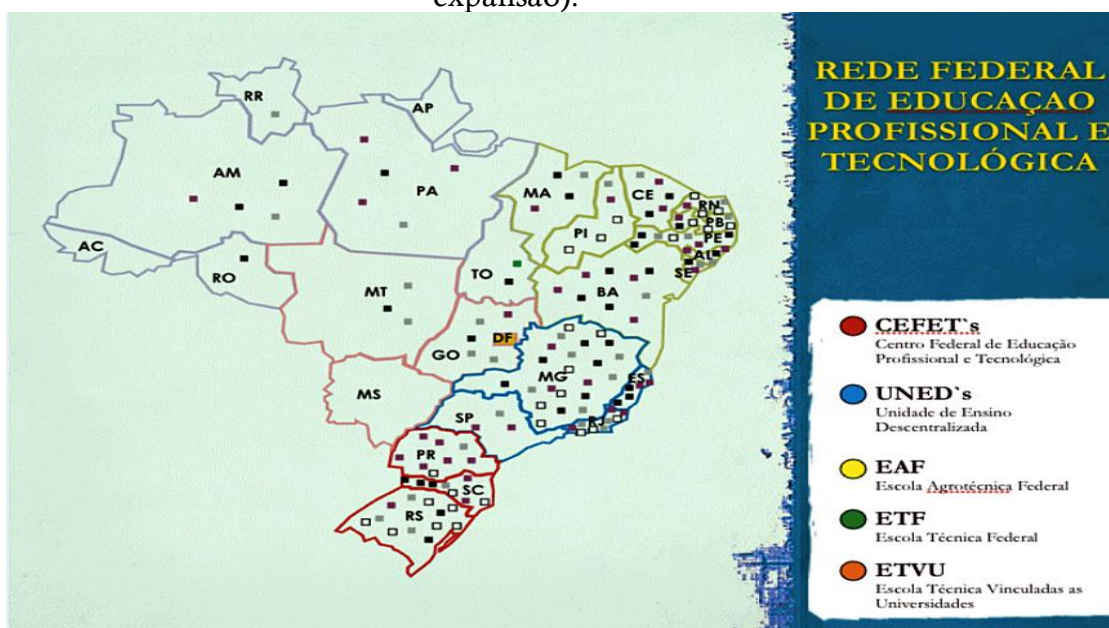
Conforme dados fornecidos pelos setores de Gestão de Pessoas dos Institutos Federais, o corpo docente dos IFs que fazem parte da Rede Amazônica soma o total de 7.732 professores, sendo 7.198 efetivos e 534 substitutos, distribuídos da seguinte forma: 359 efetivos e 16 substitutos no Acre, 276 efetivos e 41 substitutos no Amapá, 932 efetivos e 49 substitutos no Amazonas, 1329 efetivos e 20 substitutos no Pará, 615 efetivos e 68 substitutos em Rondônia, 257 efetivos e 23 substitutos em Roraima, 656 efetivos e 77 substitutos no Tocantins, 1056 efetivos e 133 substitutos no Mato Grosso e 1.718 efetivos e 107 substitutos no Maranhão.

Mediante os dados coletados, percebe-se que as composições do corpo docente dos Institutos Federais pesquisados possuem um número expressivo de professores, o que de certa forma induz-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre a composição desse quadro.

Posterior a esse levantamento inicial, pretende-se dar continuidade à pesquisa junta as unidades envolvidas, coletando informações e realizando um panorama dos perfis profissionais dos professores, registrando a sua trajetória e possibilitando o alinhamento das ações de formação continuada com a prática docente, de acordo com o ambiente em que estão inseridos, o que poderá favorecer uma análise crítica das ações e posterior adequações, caso necessário, por parte das instituições envolvidas, articulando as ações teóricas com as práticas, no que concerne a formação continuada desses profissionais e a sua relação com as ações educacionais, como forma de aperfeiçoar a sua prática e potencializar as aprendizagens, que deve servir de base para um ensino de qualidade, uma vez que “[...] Uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em circuito fechado dentro dos limites do bom senso”. (PERRENOUD, 2002, p. 20).

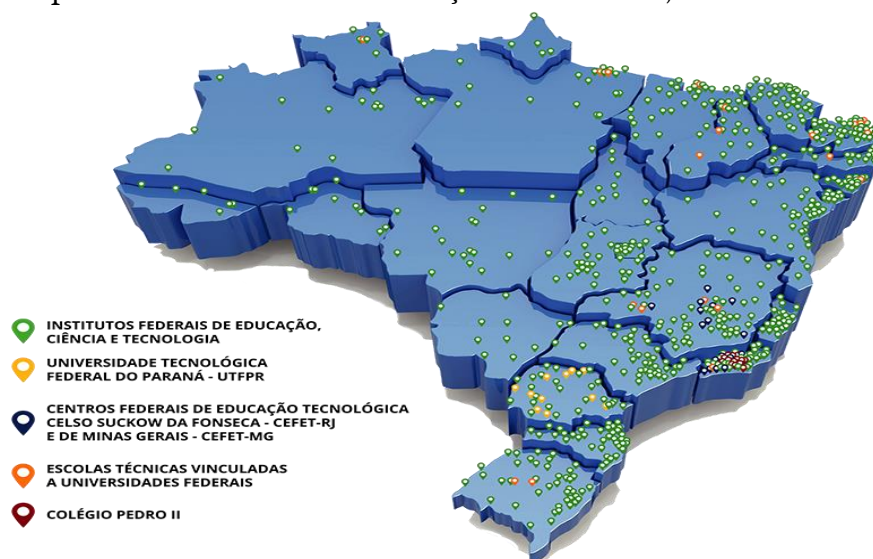
4.1 Ilustrações

Figura 1: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (antes da expansão).



Fonte: Página oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 3 fev. 2021.

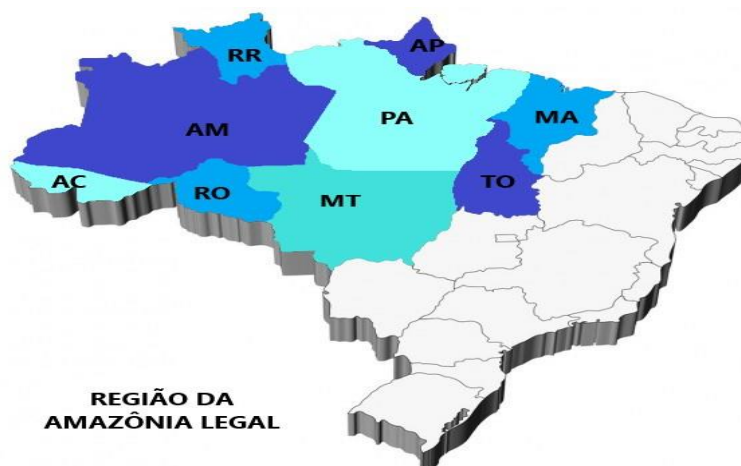
Figura 2: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: Página oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Conforme exposto pelo Ministério da Educação, demonstrado por meio das Figuras 1 e 2, percebe-se a ampliação da Rede Federal, em número de instituições de ensino instituídas e abrangência dessas em todo o território nacional. Atualmente, de acordo com a ilustração na Figura 1, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, acrescida de 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e de 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

Figura 3: Mapa do Brasil com destaque na Região da Amazônia Legal.



Fonte: Imagem em preto e branco capturada na internet, com ilustrações e cores realizadas pelas autoras (2021). Disponível em: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/mapa-brasil.html>. Acesso em: 5 fev. 2021.

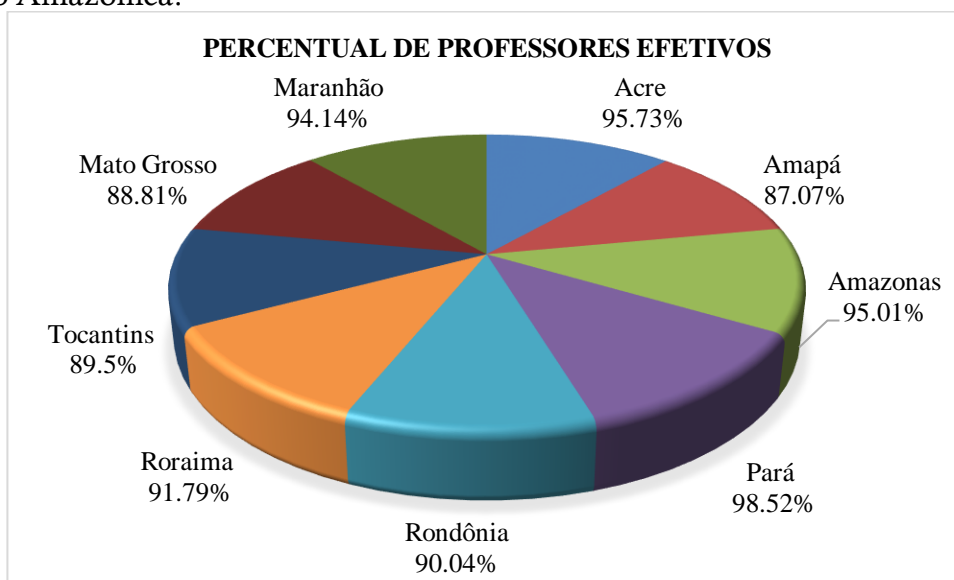
Tabela 1: Composição do corpo docente dos Institutos Federais na região Amazônica (2020).

INSTITUTOS FEDERAIS NA REGIÃO AMAZÔNICA			
Estado	Professor efetivo	Professor substituto	Total de professores
Acre	359	16	375
Amapá	276	41	317
Amazonas	932	49	981
Pará	1.329	20	1.349
Rondônia	615	68	683
Roraima	257	23	280
Tocantins	656	77	733
Mato Grosso	1.056	133	1.189
Maranhão	1.718	107	1.825
Total Geral	7.198	534	7.732

Fonte: Elaborada pelas autoras, com informações fornecidas pelos setores de Gestão de Pessoas dos Institutos Federais, 2020.

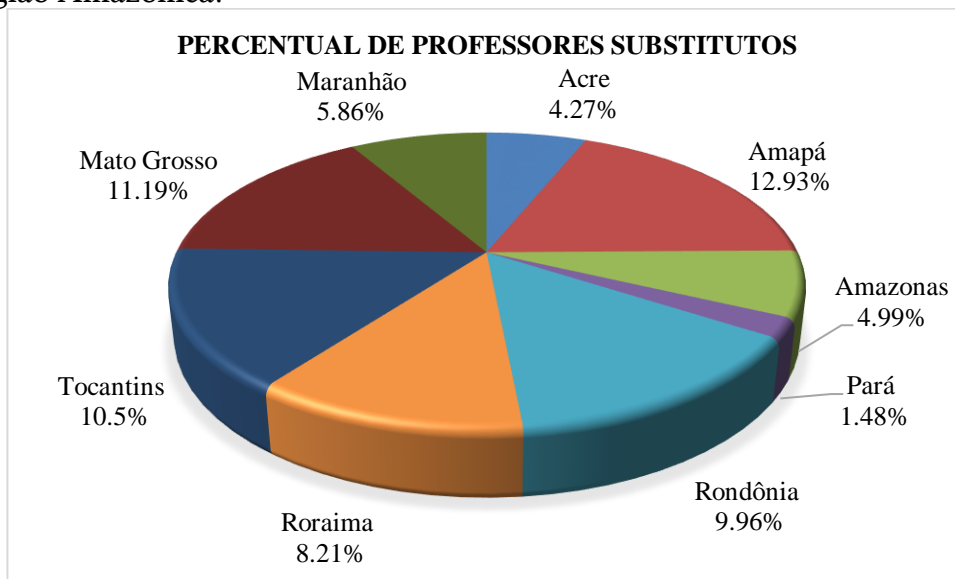
Dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nove estão localizadas na Região da Amazônia Legal, de acordo com o ilustrado na Figura 3, o que corresponde ao percentual de 23,7% do total dos Institutos Federais no Brasil. Percebe-se que essas instituições, localizadas na região da Amazônia Legal, possuem um número significativo de servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conforme disposto no Quadro 1.

Figura 2: Proporcionalidade de professores efetivos dos Institutos Federais na Região Amazônica.



Fonte: Elaborada pelas autoras, com informações fornecidas pelos setores de Gestão de Pessoas dos Institutos Federais, 2020.

Figura 3: Proporcionalidade de professores substitutos dos Institutos Federais na Região Amazônica.



Fonte: Elaborada pelas autoras, com informações fornecidas pelos setores de Gestão de Pessoas dos Institutos Federais, 2020.

Analisando-se as Figuras 2 e 3, percebe-se que os Institutos Federais na Região Amazônica possuem a maioria de professores pertencentes ao quadro efetivo, o que de certa forma pode trazer uma consistência na movimentação de servidores, visto que os servidores efetivos tendem a permanecer por mais tempo no ambiente de trabalho, e consequentemente corrobora a interação entre a comunidade externa e a comunidade escolar, bem como pode facilitar a consolidação de um grupo coeso de profissionais, agindo em uníssono, para uma atuação de qualidade no processo educacional em suas respectivas unidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os Institutos Federais na região Amazônia possuem um número significativo de servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e que esses devem ter um olhar diversificado das ações governamentais como forma de atendimento das metas propostas para essa rede de ensino. Assim, deve-se investir na capacitação contínua desses servidores, possibilitando alcançar as metas propostas pelo próprio Governo Federal, pois, conforme afirmado por Perrenoud (2002, p. 13):

(...) O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e,

consequentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Por serem instituições novas e com tantos desafios a serem cumpridos, uma análise e registro dos Institutos Federais na região Amazônia, com foco sobre o seu corpo docente, torna-se válida, uma vez que poderá auxiliar as próprias instituições em uma reflexão sobre as suas ações, especialmente quanto à formação continuada de seus profissionais, bem como aos órgãos de controle e o próprio Ministério da Educação, em uma visão mais detalhada dos perfis desses profissionais, ao tempo que poderá servir de base para uma análise do atendimento das finalidades, objetivos e estrutura dos IFs, no que concerne à relação dessas ações quanto à formação continuada dos docentes, possibilitando mudanças, caso necessário, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Diante dessas vertentes, propõe-se uma continuidade na pesquisa ora iniciada, procedendo-se com uma análise e registro de um panorama dos perfis dos professores que atuam nos Institutos Federais na região Amazônica e, com as informações obtidas, acredita-se que seja possível contribuir com o melhoramento do ensino, uma vez que possibilitará aos professores e às instituições envolvidas um delineamento dos perfis desses profissionais, viabilizando verificar as expertises existentes, bem como as demandas atuais dos professores, no que concerne a formação continuada, e assim facilitar o desenvolvimento de ações que foquem no melhoramento do processo educacional, de acordo com os anseios de cada instituição pesquisada.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (coordenação). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: http://www.aredo.inf.br/wp-content/uploads/2016/08/formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

AIROZA, Luiz Otávio Viana; MOURÃO, Leila; SANTANA, Stela Rodrigues. **Os povos da Amazônia antiga**. 1ª ed. 1ª rei. Belém - PA: Samauma Editorial, 2012. (Coleção estudos amazônicos; v. 2).

ARAÚJO, Deusirene Magalhães de; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Narrativas de professores sobre o Prouca Amazônico. **Revista AMAzônica**, ano 10, v. 19, n. 1, Jan-Jun, 2017, pág. 267-284. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/amazonica/article/view/4660>. Acesso em: 5 jan. 2021.

AZANHA, José Mario Pires. **Cultura Escolar brasileira**: um programa de pesquisas. Revista USP. (08) Dezembro, Janeiro, Fevereiro 1991. p. 64-69. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Celia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores – uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-195.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, V. 5, p.28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2011. Edição do Kindle.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. E.P.U., 2013. (VitalBook file <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9788521623052/cfi/0!/4/2@100:0.00>).

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 27 jan. 2021.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

SILVA, Maxmillian Lopes da; JÚNIOR, Geraldo Coelho de Oliveira. O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990. In: BARBOSA, Walmir *et al* (org.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015. p. 45-68.

SOUZA, Neila Nunes de; SANTOS, Jocyléia Santana dos; NASCIMENTO, Elzimar Pereira do. Docentes: histórias de reminiscências. **Revista Humanidades de Inovação**, v. 6, n. 10, 2019: Sobre(vivências) de professoras e professores, pág. 53-65. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1104>. Acesso em: 11 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 2º reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 89-111.

CAPÍTULO 11

A ABORDAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é bolsista do Programa de Demanda Social – CAPES.

FERNANDA BEATRIZ DA COSTA MIRANDA

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Municípios de -Cambé-PR e Londrina-PR.

THAISE PEREIRA DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL- 2019). Graduada em Pedagogia pela UEL (2014). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

1 INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição dos códigos alfabéticos ou de aprender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19), como “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” (PINO, 1993, p. 91) ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Isso posto, é importante destacar que a ideia de alfabetização considerada neste estudo, reitera que esta, acontece levando em conta o desenvolvimento individual e social da criança, uma vez que, a natureza da mesma não é só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e linguística. Em função da complexidade

do processo de alfabetização, é necessário considerar as diversas dimensões que perpassam a realidade humana, como os condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais que influenciam a elaboração de métodos e materiais didáticos para a alfabetização, assim como a formação de professores alfabetizadores. Assim, quer-se destacar o ponto de vista de alguns autores que acreditam elucidar o nosso estudo com ideias bastante esclarecedoras a respeito do processo de aquisição dos códigos de leitura e de escrita.

De acordo com Soares (1985, p. 21), “a alfabetização não pode ser definida como algo muito amplo, pois assim, a mesma perde sua especificidade no enfoque do desenvolvimento da leitura e da escrita”. Além disso, a autora afirma que a língua escrita, não é uma extensão da língua oral, tendo em vista que não escrevemos como falamos, nem falamos como escrevemos.

O conceito de alfabetização na perspectiva de André e Kramer (1986), está relacionado a elaboração significativa da escrita, entendendo dessa forma, o domínio das técnicas como algo secundário, uma vez que, para os autores em questão, a escrita se dará a partir do processo de representação do mundo realizado pela criança. Segundo também o autor Franchi (1985), o professor tem um papel fundamental no processo de alfabetização, considerando que este poderá perceber as necessidades das crianças, e, organizar as atividades de acordo com essas. Nesse sentido, os professores criam situações nas quais os alunos possam aprender por meio do concreto. O autor ainda ressalta que, diante da produção que a criança elabora, o professor precisa “deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático” (FRANCHI, 1985, p. 122), mas para que realize produções de acordo com a sua compreensão sobre o sistema alfabético. Segundo o mesmo autor, tal prática é importante para que a criança consiga estabelecer relação entre o que ela escreve e o que o outro escreve, a fim de que dessa forma, possa avançar às formas mais elaboradas do sistema de representação gráfica.

Nesse cenário, a figura do professor se torna indispensável para o processo de alfabetização, tendo em vista que este terá como ponto de partida a linguagem da criança, e, posteriormente apresentará as normas cultas da língua, ou seja, àquela que é prestigiada socialmente. Mayrink-Sabinson (1985) e de Rodrigues (1985), defendem que o processo de aquisição da escrita deve ser contextualizado: social, cultural e politicamente, a fim de que os sujeitos tenham a possibilidade de compreender a função

da escrita na sociedade, amenizando os efeitos que dos textos de cartilhas e manuais de alfabetização que, por vezes, apresentam uma escrita artificial e descontextualizada.

Diante disso, após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que norteia e orienta os percursos da educação em âmbito nacional, nos ocorreu a seguinte inquietação: de que maneira o processo de alfabetização é materializado no documento? Com efeito, recorreremos aos autores citados para a discussão acerca do processo de alfabetização, que compartilham da ideia de que existe uma lacuna teórica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, as ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociolinguística se desdobram para constituir um novo significado para o trabalho do alfabetizador. Com isso, as teorias são esclarecidas e, de acordo com diferentes abordagens, tornam-se referenciais para a educação. Ao longo desse capítulo buscamos apresentar a abordagem histórico-cultural e suas perspectivas para o processo de alfabetização e analisar como esse fenômeno é abordado dentro do contexto da BNCC.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Discutir a alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural implica compreender o desenvolvimento de estudos de natureza psicolinguísticas que possibilitam a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. Nesse sentido, quer-se chamar a atenção para as descobertas de Vigotski (1991) acerca dos processos mentais superiores, isto é, memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade. Estes estudos oportunizaram ao ser humano a introdução no mundo dos símbolos, “mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio desta concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal” (COELHO, 2011, p. 58). Dessa forma, a atividade que, num primeiro momento ocorreria nos níveis interpessoais e intersíquicos, passa a se desenvolver nos níveis intrapessoais ou intrapsíquicas, considerando as relações que são estabelecidas socialmente e culturalmente. Nessa perspectiva é importante destacar que, segundo (COELHO, 2011, p. 59)

O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma interpessoal ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos.

Considerando esta colocação, pode-se reiterar que, para que esse processo seja efetivo na criança, esta deve ter consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista sua prática educativa escolar, evidenciando dessa forma, mecanismos que contribuam na internalização dos conhecimentos científicos. Pode-se perceber esse movimento de maneira clara, quando se trabalha com a alfabetização, ou seja, por meio da linguagem, o sujeito consegue gradativamente, atingir as dimensões gramatical, ortográfica e semântica, podendo evoluir para a escrita de palavras simples, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas, e dessa forma, entendendo a função social da escrita.

Portanto, inicialmente, a compreensão da linguagem escrita ocorrerá por meio da linguagem falada que, por sua vez, atuará como mediadora (entre a fala e a escrita) e posteriormente, perderá essa função, na medida em que a criança se apropriar da mesma e a partir disso, se desenvolver socialmente, compreendendo o mundo que a cerca, pelo fato de entender o que o outro escreve, numa dimensão discursiva, estabelecendo a comunicação entre os seus pares, uma vez que, é pela convivência com o outro que a criança percebe a necessidade de elaborar uma escrita compreensível. Em contrapartida, entender o que o outro produz, é uma forma da criança se perceber enquanto sujeito histórico e social. Sobre o início desse processo, Coelho (2011, p. 67) destaca que:

As primeiras grafias que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo que foi dito, permaneceriam como meros rabiscos, não fosse a presença de outros sujeitos com os quais ela convive. Essa forma gráfica tem uma significação e pode ser fixada convencionalmente devido aos elementos histórico-culturais que condicionam a vida da criança. Dito de outra forma: a criança faz algumas marcas ou rabiscos que têm sentido para ela e fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura, por sua vez, também não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. As primeiras experiências de “leitura” que a criança vive, certamente não atingem, nem mesmo se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não “lê” o que está escrito, mas o que acredita estar escrito.

Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos estão relacionados, no entanto, apresentam características próprias de funcionamento. Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter “compreensão interna” dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. É a partir dessa reflexão sobre os textos, incluindo os de sua própria autoria, que a criança poderá atingir o domínio da forma mais elevada da linguagem, isto é, a linguagem escrita.

Nessa mesma perspectiva, Nogueira (1994, p. 16) afirma que o processo de internalização, a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação os quais estarão mediando as operações abstratas do pensamento. Conforme esses processos são internalizados pelos sujeitos, de modo a ocorrerem sem ajuda externa, a criança passa a tornar essa atividade que, anteriormente era mediada, numa atividade voluntária. Para tanto, é importante que nesse processo de alfabetização, o código escrito seja trabalhado por meio de diversos instrumentos mediadores, a fim de que o sujeito possa internalizá-lo e compreendendo a sua lógica, caminhar de forma mais independente, ainda que não dispense a mediação socializadora do professor.

Smolka (1987; 1994), também referenciada nos estudos de Vigotski, reitera que a criança aprende de uma forma mais efetiva quando participa de atividades coletivas que tenham sentido para ela e nas quais sua atuação seja assistida e mediada por alguém que tenha consciência da importância do processo de ensino e aprendizagem e seja capaz de instrumentalizá-los de maneira apropriada. Nessa lógica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural e social, pois:

Essa relação semiótica está presente, tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através

delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo. (COELHO, 2011, p. 62).

O movimento da produção simbólica e material é dialético, tendo em vista que o processo de conhecimento não está somente associado a uma direção sujeito/objeto, mas demonstra uma relação sujeito/sujeito/objeto, isto significa que é por meio da presença e do contato com o outro, que o sujeito tem a possibilidade de conhecer os objetos, estabelecendo relações de ensino e de aprendizagem, numa dinâmica interativa.

Durante o processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças compartilham as atividades umas com outras, trocando experiências e aprendizagens. Esse auxílio mútuo proporciona evolução na aprendizagem das mesmas, uma vez que nessa dinâmica relacional, algumas crianças se destacam e, exercem um papel de auxiliar na decodificação das informações passadas pelo professor aos seus pares, tornando as mais acessíveis, pois, ainda que todos recebam as mesmas informações, alguns alunos apresentam mais facilidade na compreensão e, portanto, exercem um papel de colaboradores em sala de aula.

2.1 Pressupostos e desdobramentos acerca da alfabetização: contribuições de Vigotski e Luria

Na complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita, Vigotski, chama a atenção para um elemento essencial na explicação desse fenômeno, este se dá no aparecimento do gesto como um signo visual “que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1991, p. 121). Para tanto, é preciso que se estabeleçam algumas evidências que conduzam as crianças à apreensão da leitura e da escrita. O autor supracitado esclarece esses conceitos na perspectiva do gesto como signo visual. Na análise do mesmo, esse elemento está relacionado à origem dos signos escritos e, acontece por meio do encontro de dois domínios.

O primeiro deles pode ser percebido nos rabiscos das crianças, pois ao observar esse movimento, o autor percebeu que, constantemente, quanto as crianças usavam a dramatização, conseguiam demonstrar por meio dos gestos, o que deveriam escrever no papel, ou seja, havia uma transferência dessa representação gestual. Dessa forma, os traços atribuíam sentido para o gesto. O segundo domínio, está relacionado às atividades em que as crianças conferem novos significados para determinados objetos, ou seja, se traduz no que chamamos de brincadeira do “faz-de-conta”. Essa dinâmica fica muito evidente quando observamos crianças brincando de “cavalinho” com um simples cabo de vassoura, ou até mesmo, fazendo do controle remoto, um aparelho celular. Nessa perspectiva, Vigotski (1991, p. 122) afirma que “[...] essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças”. Sobre essa questão, Coelho (2011, p.63) afirma:

O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar através dos gestos, no qual os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos. Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças, os quais adquirem uma função de signo com características próprias, constituindo-se em um simbolismo de segunda ordem que está presente no brinquedo.

Vigotski (1991, p. 125) considera a brincadeira do faz-de-conta como ensejo para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, esta indica o início de linguagem por meio da representação simbólica do brinquedo. Sendo assim, é uma atividade que está diretamente relacionada à linguagem escrita, e, se desdobra, na medida em que a criança vai se desenvolvendo e avançando nos níveis de percepção e elaboração da mesma.

De acordo com o autor, o caminho para o ensino da linguagem escrita, reside na organização de atividades adequadas às necessidades das crianças, a fim de que esta transição de um estágio para o outro, aconteça de forma orgânica, alinhada ao desenvolvimento dos sujeitos. Quando esse nível é atingido, a criança passa a dominar e elaborar cada vez mais o código da linguagem. Nesse sentido, Coelho (2011, p. 64) salienta:

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brincar do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das descontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais.

Nessa perspectiva, pode-se reiterar que a assimilação da linguagem escrita, num primeiro momento, é intermediada pela linguagem verbal, posteriormente, e gradualmente, a linguagem falada vai perdendo sua função de mediadora, e, a linguagem escrita passa a ser percebida pela criança da mesma forma que a linguagem falada.

Luria (1991), em seus estudos acerca do desenvolvimento das crianças, descobriu aspectos que se apresentam antes mesmo das crianças iniciarem os estudos na escola. O autor afirma existir uma pré-história da escrita. Dessa forma, o autor descreve os estágios de desenvolvimento da criança, assim como sinaliza condições que certificam se a criança está apta a passar de um estágio para o outro. Considerando esta concepção, a escrita pode ser definida como uma atribuição culturalmente, por meio da mediação dos signos, que fazem o papel de lembrar a criança de um conceito, uma ideia ou um fato.

Então, para que a criança seja capaz de realizar a escrita, é necessário, segundo Luria (1988, p. 145), “que ela possua duas condições que, por sua vez, estão relacionadas aos domínios”, pelos quais Vigotski (2001) já havia pontuado como princípios que unem os gestos à origem dos signos escritos. A primeira condição é que a criança possa relacionar-se com o mundo ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com os seus gostos, desejos, e interesses, além de conseguirem delinear seus objetivos, considerando o caráter funcional e utilitário dos mesmos. Posteriormente, como uma segunda condição, a criança precisa ser capaz de dominar seu próprio comportamento, tendo em vista, o uso dos signos que se apresentam como sugestões que ela mesma recorre.

Agregando as descobertas de Vigotski, Luria elabora diversos estágios do desenvolvimento descrevendo-os de forma gradativa. De acordo com o autor (1991), num primeiro momento, a criança percebe a escrita como um brinquedo, a ação é uma imitação dos gestos dos adultos, ou seja, nessa fase a criança não compreende o mecanismo da escrita e é incapaz de utilizar os signos como auxiliares. Essa é a fase dos atos diretos, pré-culturais e pré-instrumentais.

No que se refere ao nível dois, o qual é denominado de “fase do signo primário ou signo estímulo”, existe uma relação funcional com a escrita, isto é, por meio da escrita topográfica, a criança faz desenhos utilizando figuras, imagens para lembrar-se do que foi “ditado”. “O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua *posição, situação, relação* com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória”. (COELHO, 2011, p. 67, grifo do autor). Nesse contexto, a criança pode usar letras de forma aleatória, sem muito sentido. Essa escrita surge dos estímulos e das sugestões que as crianças encontram em seu meio, pois ela ainda não tem conteúdo para identificar o que foi registrado.

O nível três é caracterizado pela escrita estável. Nesse estágio, a criança consegue atribuir significado mais facilmente à escrita desenvolvida. Denomina-se “fase do signo-símbolo”, pois ao se aproximar da escrita, a criança demonstra conhecer os signos que expressa. Assim, o raciocínio da criança responde à algumas sugestões lógicas, como: frase grande, grafia grande, frase pequena, grafia pequena, e os signos começam a fazer sentido ao se inserirem em outros elementos que compõem o mundo da criança, sendo estes: número, forma e cores, que estejam relacionados às palavras.

No momento em que a criança avança do nível da imitação mecânica, conseguindo utilizar os signos para “compreender” o que escreveu, pode-se dizer que esta se encontra no nível quatro de alfabetização. É importante destacar que, mesmo que o sujeito ainda não conheça todas as letras do alfabeto, é comum que este ainda utilize a escrita pictográfica como recurso para se estabelecer.

A fase da escrita simbólica é identificada como o estágio em que a criança faz uso de estratégias metalinguísticas. Ou seja, nesse nível de alfabetização, a criança passa a ter mais fluidez na leitura, ainda que com pequenas pausas, demonstra controle em sua fala. Produz textos com palavras que envolvem sílabas complexas. Embora apresente alguns erros, a escrita da criança é compreensível para os demais leitores. Dessa forma, utilizam-se das funções mentais superiores para regular o seu

próprio processo de aprendizagem, tendo em vista o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos linguísticos.

Luria (1988) observou nas diversas pesquisas que realizou acerca das diferenças culturais de pensamento, elementos que permitiram perceber como os sujeitos não instruídos se comunicam e, dessa forma, identificou as perspectivas culturais de vida dos mesmos. Nessa perspectiva, o autor compreendeu que as palavras tinham finalidades diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, uma vez que para as primeiras, elas assumiam um caráter utilitário, ou seja, só aplicavam fosse possível estabelecer relações com a vida prática desses sujeitos.

Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras se tornam o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade. (LURIA, 1988, p. 52).

Considerando as afirmações acima destacadas, pode-se inferir que o meio social no qual uma pessoa está inserida, influencia o seu modo de perceber e se comunicar com o mundo ao seu redor. Portanto, se um sujeito vive em uma sociedade não letrada, onde exista a predominância de atividades práticas rudimentares, este irá apresentar um esquema de generalização adaptável à esta realidade. Dessa forma, as operações de dedução, não dependiam, exclusivamente, das experiências diretas.

Essa abordagem metodológica defendida por Luria e Vigotski, segundo Ribeiro (1991), tem a primazia de considerar a linguagem escrita como instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade, nos quais a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico que envolve permanentemente a leitura.

Para tanto, a função da escola neste contexto é possibilitar que as crianças utilizem novas estratégias qualitativas, instrumentalizando-as. Nessa perspectiva, tanto Vigotski (2001) quanto Luria (1988) interpreta o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. É importante salientar que, esse desenvolvimento não acontece de forma linear como exemplos de outras funções psicológicas culturais.

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita

depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1988, p. 180).

A compreensão da escrita na perspectiva de Luria (1988) ocorre depois do domínio exterior da mesma. Num primeiro momento, a criança percebe os signos e as letras de forma isolada, pois ainda não tem o entendimento do que fazer com elas. Nesse momento, se inicia o primeiro estágio da escrita simbólica, onde a escrita não diferenciada se revela, porém, ao invés de rabiscos, a criança faz uso de letras.

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 1988, p. 181).

Essa inferência nos aponta para o conceito de zona de desenvolvimento próximo ou imediato, desenvolvido por Vigotski, que a respeito do mesmo, salientou: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1989, p. 114). Assim, a aprendizagem escolar se torna substancial para que os sujeitos tenham condições de se desenvolverem potencialmente a partir dos conhecimentos científicos que são proporcionados neste contexto.

3 METODOLOGIA

Para a investigação apresentada neste capítulo do livro, recorreremos à literatura científica a fim de buscar bases teóricas que subsidiaram as reflexões acerca do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a partir dos pressupostos evidenciados pela práxis pedagógica, o qual a teoria embasa a prática pedagógica e a prática influencia a teoria, a princípio realizamos os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica com intuito de levantar as principais referências

teóricas acerca dos conceitos supracitados, realizando buscas e discussões sistemáticas na literatura, conhecendo assim o que já foi publicado referente aos assuntos abordados:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Isto posto, buscamos relacionar as reflexões elencadas por meio da teoria, a partir do método da análise documental, utilizando como fonte de pesquisa o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o qual orienta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas tanto nas escolas públicas como particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

Para tanto, selecionamos como objeto de pesquisa, a BNCC, para extrair informações acerca do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, relacionar e sistematizar com a teoria supracitada para compreender o conteúdo e forma de direcionamento evidenciada no documento normativo (LUDKE E ANDRÉ, 2015). As análises e resultados serão apresentados a seguir.

4 RESULTADOS

Para discutirmos, na perspectiva da alfabetização, os contrapontos existentes entre a Teoria Histórico-Cultural e a Base Nacional Comum Curricular, destacamos inicialmente a concepção de escola e currículo, nas quais nos debruçamos para fundamentar nossos escritos. Dessa forma, acredita-se que a escola, lócus do saber elaborado, exerce função primordial em nossa sociedade, cujo papel designa na transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Nessa perspectiva, é por meio do currículo, caracterizado por Saviani (2016, p.57) como: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” que todas as ações escolares são realizadas. Todavia, as atividades que permeiam o currículo escolar, não

são aleatórias, em contraposição, são as atividades essenciais desenvolvidas na escola, que propiciam aos alunos a assimilação e a apropriação do saber elaborado (SAVIANI, 2016).

Atualmente, no âmbito da educação nacional, temos como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas no nível da Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, uma Base Nacional Comum (BNCC), caracterizada como um documento normativo a ser utilizado em todo território nacional, definindo os conhecimentos, as competências e as habilidades almeçadas para o desenvolvimento de todos os estudantes ao longo da educação básica. De tal modo, respaldados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o documento propõe a formação humana e integral para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos emergidos na BNCC.

A partir da página 89 da BNCC, iniciam-se as orientações para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino fundamental no âmbito nacional. Embora o documento apresente que desde que nasce e até a etapa da Educação Infantil a criança tem contato com o letramento, sugere que o foco do trabalho pedagógico, relacionado à alfabetização, precisa ser iniciado a partir dos 1º e 2º anos inicial do Ensino Fundamental, de tal modo, objetiva que nesse período a criança se alfabetize.

Contudo, Vigotski (1991), nos oferece subsídios para pensar a complexidade do processo de aquisição da leitura e da escrita, chamando a atenção para um elemento essencial na explicação desse fenômeno, que se dá o aparecimento do gesto como um signo visual “que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1991, p. 121). Nessa perspectiva, é preciso que se estabeleçam algumas evidências que conduzam as crianças à apreensão da leitura e da escrita. O autor supracitado esclarece esses conceitos na perspectiva do gesto como signo visual. Na análise do mesmo, esse elemento está relacionado à origem dos signos escritos e acontece por meio do encontro de dois domínios.

Considerando o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, Vigotski (1991) reitera que o desenho se inicia como um simbolismo de primeira ordem, isto é,

se apresentam como gestos de mão que se materializam com um lápis. Posteriormente, a representação gráfica se torna mais elaborada e, por sua vez, passa a representar determinados objetos. A partir desse momento, a criança começa a atribuir significado aos desenhos, denominando-os. O autor ainda destaca que os desenhos produzidos pelas crianças nesse estágio se originam de objetos que elas conhecem, sinalizando, portanto, desdobramentos da linguagem verbal. Tal constatação permitiu que Vigotski interpretasse os desenhos como um estágio que precede o desenvolvimento da linguagem escrita.

De acordo com o autor, o caminho para o ensino da linguagem escrita reside na organização de atividades adequadas às necessidades das crianças, a fim de que esta transição de um estágio para o outro aconteça de forma orgânica, alinhada ao desenvolvimento dos sujeitos. Quando esse nível é atingido, a criança passa a dominar e elaborar cada vez mais o código da linguagem. Nesse sentido, Coelho (2011, p. 64) salienta:

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brincar do faz-de-conta, pelo desenho e pela escrita, em função das descontinuidades e dos saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências feitas por Vigotski (1991), assim como de Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a essa conclusão e mostram-nos que, por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda aleatório, incoerente e caótico, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita” (p. 132). Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais.

Então, para que a criança seja capaz de realizar a escrita, é necessário, segundo o autor (1988, p. 145), “que ela possua duas condições que, por sua vez, estão relacionadas aos domínios”, pelos quais Vigotski (2001) já havia pontuado como princípios que unem os gestos à origem dos signos escritos. A primeira condição é que a criança possa relacionar-se com o mundo ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com os seus gostos, desejos, e interesses, além de conseguirem delinear seus objetivos, considerando o caráter funcional e utilitário dos mesmos. Posteriormente, como uma segunda condição, a criança precisa ser capaz de dominar seu próprio

comportamento, tendo em vista, o uso dos signos que se apresentam como sugestões que ela mesma recorre.

O documento avança na orientação do trabalho pedagógico para alfabetização, o qual indica que é necessária a apresentação dos códigos de escrita alfabética por meio das relações entre grafemas e fonemas e o conhecimento do alfabeto nacional a partir do trabalho sistemático com a ortografia.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2018, p. 90).

Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos estão relacionados, no entanto, apresentam características próprias de funcionamento. Braslavsky (1992) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter “compreensão interna” dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. É a partir dessa reflexão sobre os textos, incluindo os de sua própria autoria, que a criança poderá atingir o domínio da forma mais elevada da linguagem, isto é, a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Nogueira (1994) afirma que o processo de internalização, a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação os quais mediarão as operações abstratas do pensamento. Conforme esses processos são internalizados pelos sujeitos, de modo a ocorrerem sem ajuda externa, a criança passa a tornar essa atividade que, anteriormente era mediada, numa atividade voluntária. Para tanto, é importante que, nesse processo de alfabetização, o código escrito seja trabalhado por meio de diversos instrumentos mediadores, a fim de que o sujeito possa internalizá-lo e compreendendo a sua lógica, caminhar de forma mais independente, ainda que não dispense a mediação do professor.

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular aborda o trabalho com os textos que circulam em nossa sociedade, de forma reducionista, se limitando a simplicidade dos textos, além de enfatizar o foco com o trabalho ortográfico e gramatical nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2018, p.93).

Todavia, partindo do pressuposto de que utilizamos e produzimos diversos textos em nosso dia a dia, os quais se nos configuram diversos gêneros textuais que organizam nossas atividades cotidianas, Soares (2003), nos remete à compreensão de que para o indivíduo se apropriar dos códigos de leitura e de escrita, é necessário, de forma simultânea, fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Bakhtin (1997) afirma que há uma interdependência entre a linguagem humana e os gêneros textuais nos indicando a intencionalidade do trabalho pedagógico voltada para o processo de alfabetização a partir dos diversos textos que circulam em nossa sociedade, na perspectiva de trabalhar a função da escrita em nossa sociedade. Nesse viés, Soares (2004) delinea que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, pois:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Nessa perspectiva, tanto Vigotski (2001), quanto Luria (1988) interpretam o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. É importante salientar que esse desenvolvimento não acontece de forma linear como exemplos de outras funções psicológicas culturais.

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1988, p. 180).

As contribuições desses teóricos nos fornecem a compreensão de que a escrita ocorre depois do domínio exterior da mesma, contudo é de extrema importância proporcionar aos alunos elementos para a compreensão da função da leitura e da escrita na nossa sociedade. Para tanto, a função da escola, neste contexto, é possibilitar que as crianças utilizem novas estratégias qualitativas, instrumentalizando-as na aquisição e apropriação da linguagem, pois, como aponta Vigotski, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1989, p. 114). Assim, a aprendizagem escolar se torna substancial para que os sujeitos tenham condições de se desenvolverem potencialmente a partir dos conhecimentos científicos que são proporcionados no espaço educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Vigotski (1991) para a educação, sem dúvidas, trazem significativas reflexões acerca do processo de formação das características psicológicas humanas. Embora o referido teórico não tenha desenvolvido uma teoria educacional com aplicações didático-pedagógicas, suas asserções fomentam questionamentos e apontam possibilidades para que se pense o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim o autor, chama-nos à atenção para algumas questões que perpassam o cenário da educação escolarizada, especialmente no que toca ao desenvolvimento humano. Os desdobramentos de seus estudos realizados em torno da aprendizagem e

do desenvolvimento propiciaram novas variantes à prática educativa, expandindo o entendimento sobre as formas de constituição do conhecimento. Essa inquietação do autor com a educação fica notório que é, presente em toda sua produção teórica. Como ressalta Rego (2011, p.104), “O pensamento de Vigotski nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber”.

Um princípio defendido corriqueiramente, principalmente na educação infantil, é o de que é preciso desenvolver inúmeras habilidades nas crianças, a fim de que estas possam aprender a linguagem escrita. Portanto, busca-se a promoção de noções de alteridade, orientação espacial, entre outras que funcionam como pré-requisitos para a aquisição da aprendizagem. No entanto, Vigotski (2000) contesta essa concepção, alegando que os processos de desenvolvimento são propulsados pela aprendizagem. Essa afirmação foi indicada da seguinte maneira: “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 333). Para isso, o professor deve favorecer o desenvolvimento potencial do aluno, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências dos mesmos, mas ao mesmo tempo tem a função de socializar os conhecimentos científicos, propiciando aprendizagens e mediando as interações em sala de aula. Nessa perspectiva, a efetividade do trabalho pedagógico está relacionada à capacidade de promover o desenvolvimento do aluno. Assim, adiantar a aprendizagem do sujeito, significa direcionar o ensino às funções psicológicas complementares, impulsionando o educando a se apropriar de novos conhecimentos.

A partir da análise do documento norteador dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito nacional, observamos que as iniciativas da BNCC (2018) voltadas à alfabetização limita esse processo aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, além do mais, focaliza o trabalho educativo a partir da ortografia e gramática, secundarizando o trabalho com os diversos textos que circulam em nossa sociedade, não partindo assim, da realidade concreta do sujeito. Nesta lógica, Duarte (2001, p. 341), aponta que “[...] toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa; KRAMER, Sônia. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASLAVSKY, Berta. **La escuela puede**. Una perspectiva didáctica. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Brasília, 2018.
- COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. **Rev. e Ampl.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 52, p. 121-124, 1985.
- GÓES, M.C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.
- HEDEGAARD, Mariane. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino**. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Editora Livros Horizontes, 1978.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.
- LURIA, Alexander Romanovich *et al.* O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

MAYRINK-SABISON. Maria Laura T. **Refletindo sobre a alfabetização.** Curitiba: [S. n.], 1985. Texto III SEMA. 1985.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PINO, Angel. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias.** São Paulo, n. 19, p. 97-110, 1993.

REGO, T. Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Problemas da abordagem piagetiana em educação:** Emília Ferreiro e a alfabetização. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.

Saviani, D. (2016). **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista De educação , (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. nº 25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed., 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 1987.

SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.

VEER, R. Van der et al. **Vygotsky.** Uma Síntese. 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 12

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA- COVID-19: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

ANA PAULA NORATO

Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional Faculdade Catuaí. Pedagogia
Universidade Estadual de Londrina.

NATHALIA MARTINS BELEZE

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de
Londrina. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede
municipal de Londrina.

VANESSA DA SILVA SANTOS FRÓES

Formada em Letras pela FACCAR, Pedagogia pela UEL. Especialização em Letras e Ensino:
Estratégias de leitura e produção de texto. Professora do Ensino Fundamental - séries iniciais
na Rede Municipal de Cambé.

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de
Londrina. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Londrina-PR e Professora
de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de
Cambé-PR.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir acerca do planejamento e da avaliação na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, considerando o contexto pandêmico causado pela Covid-19. A relevância desse trabalho está em compreender os desafios encontrados pelos docentes da primeira etapa da educação básica ao desenvolverem suas práticas educativas, sobretudo o planejamento de aulas remotas e o processo de avaliação escolar frente à pandemia (Covid 19). Desse modo, surge a seguinte problemática: Como planejar e avaliar na etapa da Educação Infantil, diante do contexto vivenciado na contemporaneidade?

O percurso metodológico foi realizado por meio da abordagem qualitativa, onde, adotou-se a pesquisa do tipo bibliográfica documental, tendo como parâmetro o método crítico-dialético, com a contribuição de autores que versam sobre a Educação Infantil, além das análises em documentos das políticas públicas na área educacional: Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, apresentaremos um breve diálogo sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, no que diz respeito ao processo do planejamento e de igual forma, no processo avaliativo.

Nosso propósito no decorrer da problematização desse texto não é desvalorizar o trabalho do professor que precisou se adequar ao novo modelo de aula, intitulado remota. Ele se reinventou, por meio de procedimentos que contribuíssem para o processo de ensino e aprendizagem com as crianças, apesar das fragilidades e limitações encontradas durante o percurso. Portanto, nosso maior interesse é averiguar quais as possibilidades de planejamento e avaliação neste período de pandemia.

Consideramos também o percurso histórico que permeia a especificidade da caminhada da Educação Infantil no Brasil que é recente, isto é, há 31 anos a Constituição Federal estabelecia, pela primeira vez na história do país, o direito à educação das crianças menores de 6 anos. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Compreendemos que a caminhada é árdua, porém, há uma organização militante em prol das políticas públicas para Educação Infantil dirigida à garantia dos direitos sociais da criança e de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as crianças.

Desse modo, a luta pela Educação Infantil no Brasil visando a humanização e desenvolvimento por meio de uma educação de qualidade, buscando desmistificar que a creche e a pré-escola são instituições de assistência e caridade e que para se trabalhar com crianças de zero a cinco anos, há necessidade de formação, ocorreu de forma árdua durante o percurso histórico da educação brasileira. Nesse sentido, afirma Moreno (2007, p. 62):

Está lançado, a todos aqueles que se preocupam com a educação da criança pequena, e conseqüentemente, com a qualidade do trabalho pedagógico, o desafio de vencer a concepção de uma creche de caráter assistencialista em prol de uma creche e de uma pré-escola de cunho educativo, que só serão possíveis mediante uma política de formação que tenha o educador como um sujeito histórico, social, capaz de construir novos conhecimentos e de refletir sobre a sua prática.

Desta forma, fica explícito que não basta oferecer creches e pré-escolas como simples local de guarda das crianças pequenas (0 a 3 anos) ou adiantamento da

escolarização para as crianças maiores (4 a 5 anos). O aspecto assistencialista perdurou por muitos anos em nosso país, ao que se refere ao atendimento das crianças que se encontram na etapa da Educação Infantil. Atualmente ainda ressoam resquícios sobre tais apontamentos, dentre eles, podemos citar a questão da reprodução de falas que se referem às Instituições de Educação Infantil, como um local de simples guarda, para que as crianças sejam cuidadas enquanto seus pais forem ir trabalhar. As reproduções ainda se estendem pelas mídias, em massa, com promessas políticas em oferecimento de vagas para as crianças, principalmente em creches.

Assim reflete Cerisara (2004, p. 8):

Para efeito de reflexão, é possível dizer que há um embate entre dois modelos pedagógicos para o trabalho nos CEIs (CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIS): o primeiro, que denominamos de concepção de educação assistencial, que nega qualquer intencionalidade educativa, e o segundo, que considera educacional apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental, tal como elas se configuram atualmente.

Cabe aos professores nesse contexto, estarem cientes de qual é o seu papel na Educação Infantil, o ensinar. Diante do exposto, é de extrema importância que o professor conheça os documentos que norteiam o seu fazer pedagógico, como exemplo: O Projeto Político Pedagógico e o Currículo da instituição onde leciona, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos legais que regem o trabalho pedagógico na Educação Infantil, já que, cabe ao professor entender sobre o desenvolvimento infantil para ter clareza sobre o que planejar, como planejar e para quem planejar.

Além disso, é necessário também que esse profissional tenha conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento de cada período das crianças, visto que, esses elementos irão interferir de maneira direta no conteúdo e na organização do planejamento. Assim afirma Bassedas, Huguet & Solé (1999, p. 113):

Somente se tivermos claro o que queremos conseguir e o que queremos que consigam as meninas e os meninos, poderemos oferecer a cada um deles uma proposta educativa adequada; nesse aspecto, alguns autores falam de qualidade de ensino.

Nestes moldes, a proposta de uma prática educativa deve atender os pressupostos sinalizados por Saviani (2009, p.70) quando insere o processo educativo como instrumento que possibilita “[...] a passagem da desigualdade à igualdade”.

2 BREVE REFLEXÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando pensamos na infância, sobretudo nas crianças nos dias atuais, constatamos que sua trajetória nem sempre foi a mesma e que nesse processo histórico, podemos perceber que houve progressivas mudanças. Até a Idade Média, a criança não era vista como criança e sim como uma espécie de miniatura do adulto. Elas existiam, todavia, a infância não era classificada como uma faixa etária que necessitava de um olhar diferenciado. A preocupação com a criança existia enquanto ela era bem pequena e dependente de um cuidador.

Desde a antiguidade, crianças e mulheres eram considerados como seres inferiores e a eles não era dado nenhum tipo de tratamento diferenciado, para tanto, o sentimento de infância como é conhecido na contemporaneidade ainda não existia. As crianças, assim que atingissem uma independência física, passavam ser imediatamente consideradas como adultos, uma vez que, para a sociedade, elas já estavam aptas a desenvolverem as mesmas atividades dos adultos, principalmente no contexto de trabalho braçal. A sociedade não considerava a criança constituída de particularidades, sentimentos, vontades próprias e ações específicas que necessitariam de mediação do adulto para se desenvolver integralmente.

Ariès (1978) é bem claro ao relatar que a particularidade da infância “não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais”. Sendo assim, as marcas do desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais significativos a partir do final do século XVI e durante o século XVII, pois os aspectos culturais começaram a mudar, tais como a maneira de se vestir, um olhar mais especial para a educação, além da separação das crianças de classes sociais diferentes.

No Brasil, por volta do século XIX, devido a urbanização e o crescimento na área industrial, a mulher integrou-se ao trabalho, dando início à abertura de creches, que desenvolviam práticas de cuidados com os filhos, enquanto trabalhavam durante

muitas horas nas fábricas. Nesta época, as creches estavam sobre jurisdição do departamento de assistência social. Como afirma Vasconcellos (A Mãe de Família, apud VASCONCELLOS, 2005, p. 63), “[...] com a criação da creche: a mãe já não encontra dificuldade em empregar-se e pode então tranquila dedicar-se ao trabalho que lhe há de trazer os meios de manter-se”.

Nesta época, o cuidado com a criança acontecia por meio de ações intuitivas, já que não existiam estudos científicos sobre o desenvolvimento integral das crianças. Rizzo (2003) afirma que esta conjuntura perdurou até o fim do século XX no Brasil, na qual, a educação pré-escolar do pobre continuou sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual.

Ainda no século XX, houve um crescimento da pobreza e da violência e a criança se torna objeto de políticas governamentais de caráter mais amplo. No Brasil, nos anos 60, o Estado se tornou o principal responsável pela proteção e pela assistência à criança abandonada e em situações de risco, contribuindo com o surgimento de uma nova concepção de infância que teve a criança como sujeito de direitos civis e cuidados especiais.

Vale ressaltar, conforme Cirino (2001), que houve um retrocesso do sentimento da infância, uma vez que a exploração do trabalho infantil, o crescente número de desnutrição, o abandono, os abusos sexuais, a prostituição, a violência por parte da família, a discriminação, exclusão social, dentre outros fatores, foram considerados como problemas da infância neste período.

Desde o surgimento até os dias de hoje, as instituições de Educação Infantil vêm sendo repensada pela sociedade dado as mudanças no âmbito social, político e econômico. Para tanto, até a criança passou a ser vista não mais como um adulto em miniatura, mas um ser com suas especificidades, que apresenta seus próprios modos de pensar agir e se desenvolver.

Nas últimas décadas foram inúmeras as discussões e contribuições apresentadas em audiências, debates e reuniões regionais e internacionais, compostas por pesquisadores, Ministério Público, sindicatos, secretários de educação, entidades nacionais e movimentos sociais para criar subsídios e orientações para normatizar o ensino, propondo diferentes perspectivas para o trabalho pedagógico. Na Constituição Federal de 1988, inúmeros direitos outorgados às crianças prescrevem a continuidade

do percurso de valorização da infância, entretanto, sabemos que esses direitos muitas vezes são transgredidos.

Analisando o texto da lei, observou-se a necessidade de promover o desenvolvimento integral da criança e promover os cuidados básicos que elas necessitavam. Neste sentido, tornou-se imprescindível o trabalho docente no processo de aprendizagem, de igual forma, suas ações educativas exigiram estar fundamentadas em concepções que lhes dessem subsídios para efetivar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Com as conquistas legais ocorridas, verifica-se certas mudanças ao atendimento com crianças de zero a cinco anos, entretanto, embora seja dado a ela o direito a educação pública e de qualidade, é possível perceber incertezas perante a sociedade ao que se refere ao atendimento dessas crianças. Essa constatação encontra-se no documento oficial, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação, que traz,

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (2005, p. 08).

O referido documento intensifica a importância do entendimento legal no que diz respeito a finalidade da mesma.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (2005, p. 09).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), foi essencial para demarcar os avanços obtidos no processo de integração das

creches (assistencialistas) para um sistema de ensino, prognosticando o currículo e seus métodos próprios. De acordo com o documento, a criança é vista como “o centro do planejamento curricular”, é:

Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2010, p. 88).

Nesta direção, observa-se que o lugar da criança é social, ao passo que ela se desenvolve integralmente por meio das relações com seus pares, realizando trocas de papéis que as possibilitam conversar, se expressar, questionar, dentre outras diversas experiências nas práticas social e cultural.

Desse modo, a criança, ao mesmo tempo que planeja, imagina situações lúdicas capazes de comunicar-se com o mundo do adulto, no qual adquire controle interior, autoestima e confiança em si mesma, passando a agir de maneira mais consciente e ativa nas decisões, como por exemplo, se alimentar, vestir-se, fazer amizades, desta forma, desenvolvendo senso de responsabilidade, de acordo com os conteúdos e as regras existentes em determinadas situações. Não se perdendo de vista que a criança deve ser sempre mediada pelas orientações, recursos, em diferentes espaços e tempos, favorecendo a organização e efetivação do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o viés que analisamos a pesquisa foi embasado na Teoria Histórico-Cultural fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético que compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual precisa adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio ser humano.

Com vistas a estas necessidades criadas no homem sobre a produção da sua humanidade e a adesão das características que o tornam humano, recorreremos aos

escritos de Marx (2007) que ressaltam a relevância do trabalho perante este aspecto. Assim, o trabalho, é identificado como característica essencial da pré-ideação do produto a ser alcançado pelo homem, processo pelo qual exige um precedente ao seu resultado.

Para tanto, Vygotsky (1991) ressalta que o procedimento de pré-ideação exige domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Desta maneira, o percurso que permeia o desenvolvimento do trabalho foi essencial para isto, pois, este trajeto possibilitou criar alterações no psíquico natural do homem e o caracterizaram por meio da estruturação de um psiquismo especificamente humano, tornando-o capaz de idealizar mentalmente a referida imagem.

Isso significa que além das características biológicas advindas da evolução da espécie, definidas como funções psíquicas elementares, que pautam suas respostas em estímulos que resultam em ações imediatas, ao criar necessidades no homem desenvolvem-se as funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da mediação e internalização dos signos, às quais Vygotsky (1991) denominou de funções psíquicas superiores. Considerou que a origem das funções psíquicas superiores, podem ser encontradas nas relações sociais que o homem desenvolve, assim, são processos mediados pela atividade humana.

Nesse sentido, ressaltamos que:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA *apud* TULESKI, 2011, p. 47).

Assim, o autor refuta o maturacionismo, o ambientalismo, desvelando a importância dos aspectos sociais e culturais para o desenvolvimento da criança, a qual compreende como afirmou, Kuhlmann Junior (2007, p. 30):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Para Vygotsky (1988), a criança é um ser social e histórico, que faz parte de um contexto macrossocial, o qual “interfere no seu comportamento através de atividades mediadas entre este ser e a linguagem”. A partir dessa afirmação, esse mesmo autor enfatizou que “as pessoas são constituídas pela relação das esferas biológica e sociocultural”. A esfera de origem biológica, ou funções elementares, comum aos seres humanos e a esfera sociocultural, ou funções superiores, que se articula aos aspectos do comportamento humano, desenvolvidos a partir da relação e mediação entre as pessoas, por meio da linguagem.

A partir dessa concepção sobre a criança o autor preleciona que “[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKII, 1988, p. 103). Assim, entender sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, implica assumir a participação do adulto nesse processo, de igual forma, a função social do professor de educação infantil, garantindo o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico das crianças, por meio de ações intencionais, para demarcar a transição da história natural à história social dos homens e o processo de aquisição das particularidades humanas

Isto é, os comportamentos culturalmente formados, instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. Compreendemos, então, que as questões fundamentais para a educação escolar não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

3 O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nota-se que mesmo depois de políticas públicas reconhecerem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e exigir formação profissional especializada, em que podemos averiguar acerca dessa formação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, Art. 61. “I- Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]”. (BRASIL, 1996), observa-se que ainda assim, existem instituições de ensino que desempenham um papel meramente assistencial, fragilizando uma educação que promova o desenvolvimento pleno das crianças. Afirma Moreno (2007, p. 54):

Desde a Constituição Federal promulgada em 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996; do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos acompanhado as mudanças e as conquistas das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

A partir do momento em que a Educação Infantil se tornou reconhecida pelo poder público, muitas mudanças ocorreram, principalmente no que tange aos espaços físicos, à profissionalização de pessoal para atender as crianças, à criação de currículo apropriado para ser trabalhado com esse público, dentre outras ações destinadas a essa modalidade de ensino.

Dentre os vários documentos das políticas públicas da área educacional, especificamente os que se referem também à Educação Infantil, temos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) que é um documento normativo e de caráter obrigatório. Seu papel é a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das instituições escolares, visando a elaboração e revisão dos currículos da Educação Básica. A BNCC (2018) define as aprendizagens que os educandos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica.

Quanto à Educação Infantil, anuncia:

[...] As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 40).

Na atualidade, mesmo diante de inúmeros desafios, pode-se dizer que a Educação Infantil desenvolveu um caráter institucional e pedagógico, diferente do espaço informal, ofertado pela família da criança. Anterior à BNCC (2018), O Ministério da Educação e do Desporto sugeriu o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) objetivando " [...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998, vol.1, p. 13). São eles:

- * o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- * o direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- * o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- * a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- * o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, vol., p. 13).

Com base no exposto, observa-se a necessidade de promover à criança, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as nas suas “diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;" (BRASIL, 1998, vol.1, p. 13) À guisa de exemplos, o que comumente observa-se, é a existência de divergências nas práticas educativas, pois, ora o enfoque é dado aos cuidados de cunho assistencialista, ora é trabalhado aspectos pedagógicos, como adiantamento dos anos escolares subsequentes e com isso encontram-se discordâncias na forma como as práticas são conduzidas, um aspecto em detrimento do outro.

Quanto ao planejamento de ensino, necessita ser compreendido como um instrumento para a organização do trabalho pedagógico. Na Educação Infantil, o professor planeja a rotina, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, desse modo a BNCC apresenta orientações para direcionar o trabalho docente:

Considerando que, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 36).

A BNCC apresenta conforme citado acima, a relevância dos campos de experiências, definindo também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme abordam Ribeiro e Clímaco (2020): “[...] A BNCC é um referencial para a construção de currículos dos diversos sistemas de ensino do Brasil. Define aprendizagens essenciais a serem promovidas, de maneira adequada à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar” (p. 99).

Entretanto, torna-se válido mencionar que as orientações desse documento da Política educacional brasileira, que tem caráter normativo, foram e estão sendo implantados nos currículos, porém, defendemos a relevância de que estudos sejam realizados pelo grupo de professores, equipe gestora e pedagógica das instituições de ensino, no sentido de estudar o mesmo para contextualizá-lo com a realidade escolar, para fim de reestruturação do currículo próprio de cada Instituição de Ensino.

Nessa assertiva, compreende-se que um “bom planejamento”, é aquele que apresenta uma intencionalidade pedagógica, em que o professor conhece as especificidades das crianças, para que então possa pensar em objetivos consistentes para a elaboração do seu planejamento, tendo como instrumento o currículo, que contribuirá com práticas educativas, em prol da humanização das crianças.

Diante do pensamento sobre planejamento galga aliado a este a avaliação terminologia que em muitos momentos foi usurpada na etapa da educação infantil, por uma compreensão equivocada sobre “o que é avaliar” é uma prática que está presente em todas as ações humanas e isso acontece por meio da reflexão que o sujeito faz, subsidiando a busca por melhores resultados e engendrando mudanças e aprimoramentos de seus atos a partir dos feedbacks apresentados.

Tomando a avaliação como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar o que cita Haydt (2005): “A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição [...]” (p. 26-27).

No que tange à Educação Infantil, a BNCC aponta sugestões de como realizar a avaliação com as crianças de 0 a 5 anos, acompanhando as práticas e aprendizagens desses sujeitos.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas,

avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 35).

Nesse sentido, é importante o professor reconhecer a necessidade em definir os critérios de avaliação, neste sentido, refletir sobre sua prática avaliativa, redimensionando seus instrumentos de avaliação. E desse modo, ampliar sua compreensão sobre as razões que tornam a avaliação importante para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, concebendo a avaliação como ponto de partida e de chegada do fazer docente, permitindo se autoavaliar constantemente a fim de criar possibilidades e novos olhares em relação ao próprio trabalho.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (SARS-COV-2)

É de conhecimento da população o grande mal que assola a humanidade no ano de 2020, ano que ficará marcado na história pela pandemia Covid-19. Este contexto, modificou a forma de viver e conviver em sociedade evidenciando uma crise na saúde, na economia e também no sistema educacional afetando toda a humanidade, enaltecendo fragilidades que já eram intrínsecas à sociedade e impondo novos desafios que necessitam de reinvenção de modelos já conhecidos em especial na educação sobre a temática desse artigo: planejamento e avaliação.

Assim, desde o momento em que o primeiro caso foi confirmado no Brasil houve uma mobilização principalmente dos pais e professores sobre a condição em que as crianças e jovens permaneceram afastadas do espaço escolar, alguns meses se passaram e a decisão de permanecer de forma remota aponta que este retorno quando for proposto deve ser feito de forma organizada e cautelosa considerando as orientações em relação às medidas sanitárias.

Esse futuro retorno também necessita apontar a necessidade do Ministério da Educação, as Secretarias destinadas, às equipes gestoras e o grupo de professores de

pensar sobre a reorganização do trabalho pedagógico com intuito de retomar conteúdos e reorganizar espaços e tempos de acolhida aliados ao acompanhamento devido para que as crianças tenham um maior aproveitamento e desenvolvimento, ressaltando que tanto a equipe da escola como as crianças não estão retornando das férias, mas de um momento de medo generalizado.

Com tantas surpresas devido ao vírus, percebemos um grande desafio para a Educação Infantil, visto que o contexto social foi imposto, já que ao adotar o ensino remoto para as crianças, muitas fragilidades que assolam a educação foram escancaradas, como exemplo: Falta de recursos tecnológicos e profissionais despreparados para trabalhar de modo remoto, falta de internet, tablets, computadores, celulares tanto por parte das escolas, professores bem como famílias sem acesso a nenhum desses recursos, profissionais despreparados para lidar com a tecnologia avançada, desigualdade social desenfreada, enfim, muitos foram os problemas da educação que ficaram estampados em pleno século XXI com essa “nova modalidade de ensino”, o professor precisou se reinventar.

Nesse contexto de discussão Ribeiro e Clímaco (2020) mencionam um ponto crítico a se pensar a longo prazo: “[...] A escola não será a mesma pós- pandemia. O mundo está em transformação. É tempo de refletir profundamente e reafirmar as concepções que fundamentam a Educação Infantil e construir caminhos coerentes para inseri-la nesse contexto virtual. (p.98).

Diante disso, faz-se refletir criticamente o quanto as crianças dessa geração “pandemia” estão reclusas à vida em sociedade, já que como medida de contenção da doença os órgãos incumbidos de gerenciar a desaceleração da Covid-19 fecharam as escolas e orientaram a manter o distanciamento social como medida de prevenção da contaminação da doença.

Ribeiro e Clímaco (2020) asseveram que CNE/2020, mediante a situação apresentada, homologou o parecer n.5/2020, discorrendo acerca das possibilidades de interações virtuais para as crianças da Educação Infantil e de suas famílias, com o uso da internet e celulares, dentro das possibilidades de cada família além de enfatizar a autonomia das escolas para definir a oferta do instrumento de retorno e comunicação.

De acordo com Ribeiro e Clímaco (2020), para as crianças de 0 a 3 anos, o documento mencionado, sugere para as famílias das crianças dessa faixa etária “[...] atividades de estímulo [...], leitura de livros pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas

infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio [...]” (p. 100).

Para as crianças de 4 a 5 anos:

[...] as orientações indicam atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais, se possível. A ênfase deve ser em brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para as famílias desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em casa, em espaços de interação e aprendizagem. (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 100).

Nesse contexto de discussão, o professor tem a responsabilidade de continuar a oferecer um atendimento para essas crianças de maneira que esse profissional tenha claro o que planejar, executar e avaliar em meio a tantos desafios, procurando levar os conhecimentos científicos para essas crianças de uma maneira que seja significativa e ao mesmo tempo, seja possível se trabalhar via ensino remoto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e reflexões críticas que permearam a presente pesquisa, evidenciaram a importância do planejamento e avaliação nessa primeira etapa da Educação Básica, enfatizando nesse estudo, a situação pandêmica que estamos vivenciando, além de destacar que a intencionalidade pedagógica precisa estar ancorada tanto no ato de planejar, quanto no ato de avaliar. Ora, planejar e avaliar o trabalho educativo com as crianças, antes da pandemia já eram ações pedagógicas consideradas importantes para o trabalho do professor e ao atendimento dos pequenos, assim como um currículo consistente que possibilite engajamento teórico e prático na atuação do professor de Educação Infantil.

Com a situação atual, devido ao distanciamento social causado pela COVID-19, o ensino remoto passou a existir no cotidiano de crianças, famílias e professores. Entretanto, cabe ressaltar que mesmo em meio as fragilidades encontradas com esse novo formato educacional, ao qual não o defendemos aqui como ideal, mas

emergencial, os sistemas e instituições de ensino, por meio de orientações de pareceres/resoluções, passaram a organizar a nova” realidade do âmbito educacional, um desafio posto para professores e famílias.

O conhecimento acerca do histórico da Educação Infantil, as conquistas, os significativos avanços que ocorreram ao longo da história, para legitimar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o conhecimentos por parte dos professores em relação aos documentos norteadores das políticas públicas educacionais é um fator importante, que pode possibilitar esse profissional ao analisá-los de forma crítica junto ao seu grupo de trabalho, a fim de traçar caminhos para a realização de práticas educativas intencionais a serem realizadas com as crianças, que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem integral desses sujeitos.

Nessa assertiva, a luta por um ensino que humanize a criança continua ocorrendo na atual sociedade, com a busca constante de estratégias de ensino, que contribuam para minimizar tal situação vivenciada, o que envolve desse modo um planejamento intencional e a forma em que se deve ocorrer as práticas educativas, assim como repensar as formas de se avaliar.

Para tanto, é nítida a atual situação vivenciada devido à pandemia do Coronavírus (SARS-COV-2), em que as pessoas tiveram que se reinventar, especificamente nessa pesquisa evidenciamos principalmente o professor, que em meio à tantas demandas, necessitou se adequar à esta nova realidade e que apesar da distância física, continuou a desenvolver o seu trabalho, dentro de todo esse contexto que fragiliza e limita as interações humanas. Apesar de todo esse contexto caótico, o trabalho continuou com a tentativa de práticas educativas e ações que aproximassem família e escola, criança e professor. O resultado de toda essa situação, certamente mudará o rumo de todo o contexto educacional, principalmente em relação à aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

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

CERISARA, A. B. **Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ATP/DOT, 2004.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORENO, Gilmara Lupion. **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil**. Londrina: Edições Humanidades, 2007.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpora. **IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Lúria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Marina da Pena Villalobos. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 13

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

CIBELE MARIANO VAZ DE MACÊDO

Psicóloga. Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia-Psicossomática na Universidade Ibirapuera-SP.

LUCIANI FANTINEL EGEWARTH

Professora. Mestre em Psicologia/ Psicossomática, pela Universidade Ibirapuera, São Paulo. Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Univates-RS e em Revisão de Textos – Unylea/Faculdade AVM – RJ. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Brazilian International School - Colégio BIS atuando como professora titular da disciplina de Literatura Brasileira para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A atividade docente tem passado por muitos desafios no decorrer dos anos, especificamente em 2020, momento em que o mundo enfrenta a COVID-19, uma das maiores crises sanitárias desde a pandemia da Gripe Espanhola de 1918, o que obrigou que o ensino presencial migrasse para o ensino remoto emergencial. Além dos problemas sociais e de saúde do mundo, os profissionais ainda enfrentam desafios relacionados à excessiva carga de trabalho e ao atendimento aos alunos de inclusão.

O excesso de trabalho associado às atividades que necessitam de atenção especial, como é o caso dos docentes que atuam diretamente com os alunos de inclusão, permitem refletir sobre o contexto histórico e atual de formação dos profissionais da educação e das diretrizes do Estado para concretização de uma escola inclusiva.

A discussão sobre a educação inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço não só no Brasil, mas em diversos países pelo mundo. Pensar a educação inclusiva significa pensar não só a questão pedagógica, mas também seus aspectos políticos, sociais e culturais. As leis e documentos oficiais já existentes procuram delimitar teorias e práticas inclusivas, entretanto, ainda esbarram em desafios para a implementação da educação inclusiva de forma efetiva. Entendemos que para alcançar tal objetivo seriam

necessárias modificações consistentes nos sistemas educacionais, na qualidade dos processos inclusivos e na formação de professores.

Neste capítulo, investigou-se o perfil de professores e gestores da Educação básica do Estado de São Paulo e como se dá o processo de inclusão nas escolas onde trabalham. Conhecer a história da construção da instituição escolar, o processo de formação dos profissionais e as necessidades concretas do estudante que passará pelo processo desenvolvimento escolar torna-se fundamental para que se pense em políticas educacionais e de formação profissional voltados às necessidades do país e dos futuros cidadãos, bem como minimizar os impactos negativos, da formação inadequada e da falta de recursos humanos e materiais para que as escolas concretizem o processo inclusivo.

2 ESCOLA E EDUCAÇÃO

Em cada período da história brasileira, a educação escolar apresenta realidades e contextos educacionais bem diferentes. Embora, Ribeiro (1993) destaque que ela resulte de sociedade patriarcal caracterizada pela autoridade dos donos de terras. Segundo Souza (2018), por mais que houvesse mudanças nas leis e nas ações em relação à educação, ela sempre se destinou a beneficiar a classe dominante em detrimento das classes populares, contribuindo para formar objetos ao invés de formar sujeitos da história.

O início da implantação escolar, no Brasil, remete ao estilo medieval europeu e da cultura iniciada pelos jesuítas, que correspondia às exigências sociais, escravocrata, latifundiária e aristocrata, daquele período. A economia era sustentada pelo trabalho agrícola e rudimentar que não exigia letramento. Pelo contrário, quanto mais trabalhadores submissos e iletrados, melhor para os poucos que estavam aptos a governar.

Durante o período colonial, com a chegada dos europeus, ocorreu um choque cultural, pois esses desejavam dominar o país territorial e economicamente e, nesse contexto, a obra jesuítica esteve integrada à política colonizadora quase que exclusivamente por dois séculos, até sua expulsão em 1759, por Marquês de Pombal. A partir desse momento, o Estado assumiu os encargos da educação alterando o que havia sido implantado e consolidado pelos jesuítas, além de mudar o quadro de professores,

os quais passaram a ser nomeados pelo governo, o que gerou queda nos níveis de ensino (RIBEIRO, 1993).

Com a chegada da Família Real, em 1808, o Brasil apresentou considerável desenvolvimento cultural, mas o acesso à educação ainda era restrito. Após a independência, em 1822, não houve mudanças e apenas em 1834 a educação foi descentralizada e coube às províncias, as quais não receberam recursos do governo, o poder de legislar e controlar o ensino primário e médio. Mas com a falta de recursos, abriu-se o caminho para que o ensino particular assumisse o nível médio, com destaque para o Estado de São Paulo que se destacava pelo maior investimento na área educacional. Ribeiro (1993) ressalta que não eram oferecidas oportunidades iguais às camadas menos favorecidas e a educação atendia à burguesia emergente, pois havia a necessidade de aumentar o público eleitor, uma vez que o analfabeto era impedido de votar.

Durante a Primeira República, ocorreram inúmeras reformas paliativas para tentar organizar o sistema educacional e a ampliação do ensino secundário, mas somente no ensino particular. Souza (2018) destaca que a elite sabia dos baixos níveis das escolas oficiais e sabendo da necessidade da aquisição do ensino médio para o mercado de trabalho, incentivava as escolas particulares. Segundo Ribeiro (1993), com a queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna e os novos pensamentos dos escolanovistas e dos católicos influenciaram toda a organização escolar neste período.

Após a Revolução de 1930, movimento armado que depôs o presidente Washington Luiz Pereira de Souza e levou Getúlio Dornelles Vargas à chefia civil, evento que, segundo Luca (2012), foi o marco divisor entre a República Velha e a República Nova, que tinha por objetivo impor uma reformulação completa do país. De acordo com Souza (2018), essa revolução efervesceu ideologias e operou mudanças importantes, discussões e transformações na educação, parecia que o país tinha acordado para a importância da educação para o crescimento do país.

As reformas propostas durante o Estado Novo (1937 – 1945) geraram oposição aos pioneiros da Escola Nova. Segundo Ribeiro (1993), os católicos defendiam a formação cristã e a educação em separado, diferenciada para cada sexo. Entretanto, Souza (2018) comenta que o Estado estava pouco interessado em oferecer às classes populares educação pública e gratuita, o que ficou expresso na Constituição de 1937,

que para a classe dominante era destinado o ensino público ou privado e para a classe marginalizada o ensino profissionalizante.

Ribeiro (1993) destaca que a partir da Constituição de 1937, a educação começou a mudar, o que levou à necessidade de formação de mão de obra para exercer as funções que surgiam no mercado de trabalho. Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, segundo o autor, atendia às reivindicações dos católicos e liberais.

Souza (2018) assevera que se antes do Regime Ditatorial (1964-1985), a educação não havia se consolidado, durante esse período o ideal educacional se distanciou ainda mais. Repressão, privatização do ensino, que continuava a privilegiar as classes dominantes deixando de lado as populares. O ensino profissionalizante e técnico pedagógico se oficializou a fim de preparar mão de obra para atender as necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com confusões e inúmeras legislações.

A partir de 1964, após o golpe militar, a classe média percebeu que a forma de assegurar a ascensão social era por meio da educação, mas o sistema educacional não conseguiu acompanhar as mudanças econômicas impostas à sociedade. Ribeiro (1993), destaca que o ápice do regime militar ocorreu em 1968, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968 (AI5), que extinguiu as liberdades individuais do cidadão e deu plenos poderes ao Presidente da República. O decreto-lei 477/69 proibiu o corpo docente e discente de qualquer manifestação política. Muitos dos presos políticos e desaparecidos da ditadura eram professores.

Nos últimos 35 anos a educação passou por muitas mudanças e alterações. Souza (2018) salienta que, em 20/12/1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.934) que deu suporte legal ao direito à educação de qualidade e assegurava a formação integral do indivíduo e a inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade.

Muitas leis, decretos e mudanças ocorreram na educação durante todo esse tempo, mas para Ribeiro (1993), a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada prioridade nacional, sendo que o país nunca priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada. Conhecer toda a história da educação percorrida até agora torna-se importante para que não se cometam os mesmos erros e para que esses sirvam

de amadurecimento e reverberem em mudanças educacionais, que passam pela estrutura da escola, pela revisão de seu papel e pela formação de professores.

3 PROFISSÃO: PROFESSOR

Para a compreensão da importância da educação inclusiva e a função nesse processo de aprendizado torna-se necessário compreender como se consolida a profissão de professor, quais as características e quais os passos para a formação desse profissional. Sá e Neto (2016) ressaltam que durante toda a Idade Média o ensino era regido pela Igreja - padres e clérigos - que nem sempre tinham formação adequada para o exercício da atividade. Muitas vezes esses *professores* tinham que aprender a ler e contar para exercer o ofício de professor. Com o Advento das Reformas Religiosas, no século XVI, iniciou-se processo de mudança.

Os autores (2016) afirmam ainda que, inicialmente, o professor atuava como observador, ou seja, seu aprendizado estava pautado na observação e no empirismo como pré-requisito para atuar na profissão e, essa atuação, seria de acordo com o que tinha aprendido durante a observação. Tal tarefa era considerada relativamente fácil, pois bastava observar e repetir o aprendizado. A partir do século XIX, após a Revolução Francesa, é que a profissão do professor passou a exigir uma resposta institucional em função dos problemas relacionados à formação da população.

Saviani (2009) comenta que, no Brasil, a questão da formação de professores passou a ser motivo de reflexão e ação após a independência, quando se cogitou a organização da instrução popular, pois do período colonial até 1808, com a chegada de D. João VI, não havia qualquer preocupação com a formação desses profissionais. Embora, Moreira (2002) externar preocupação com tendência, não só no Brasil, mas em países como os Estados Unidos da América, por exemplo, de voltar-se como foco principal para discussões abstratas, quando se deveria buscar entender as demandas concretas das escolas e na formação de professores. O que para o autor, resultaria em progressos na produção de conhecimento teórico sem que a prática acompanhe no mesmo ritmo.

Atualmente, ao se perguntar a qualquer especialista ou a docentes da rede pública e privada o que se compreende e o que é necessário para a formação profissional do professor, Sá e Neto (2016) consideram que será dito que, no mínimo, este

profissional deverá ter formação científica, técnica, política, ética e, a partir daí, desenvolver competências e habilidades, para que alcance a profissionalidade/profissionalismo necessário para sua atuação, além da competência e habilidade de resolução de questões socioemocionais, sem que seja oferecido a este profissional as condições propícias para tal atuação.

Num mundo globalizado, desenvolvido e complexo e numa sociedade multifacetada como a brasileira, [...] não há mais espaço para um professor meramente transmissor de conhecimentos cristalizados [...] a geração atual espera um docente capaz de transformar informações em conhecimentos, um profissional que troca saberes [...] um profissional da educação que se informa, que gere seu próprio fazer pedagógico (SÁ; NETO, 2016, p. 12).

A história da formação desses profissionais encontra-se diretamente relacionada às ordens religiosas, que acompanharam os professores ao longo de toda a sua história socioprofissional. Nóvoa (1989) salienta que de agentes da Igreja, os professores se tornaram, durante o século XVIII, funcionários do Estado. O autor lembra o anarquista Adolfo Lima, que comentava que a profissão do professor deveria ser exercida como um sacerdócio e por vocação. A referência à relação da Igreja com o exercício docente permanece até os dias atuais quando se comenta que o professor deveria atuar por *vocação*.

Com a Revolução Industrial o papel da escola passou a ter maior relevância, uma vez que passou a ser reivindicação da população, a fim de atender aos interesses políticos de desenvolvimento desse período. Sendo assim, Sá e Neto (2016) relatam que houve necessidade de maior número de professores para atender a essa demanda crescente. Iniciou-se um processo de melhorias na formação dos professores que não foi suficiente para a efetiva valorização e profissionalização do profissional da educação, até os dias atuais.

Bertotti (2013) comenta que a formação dos professores passou a ser pauta a partir da criação das escolas normais, no século XIX, as quais foram pioneiras na formação de profissionais que atuavam no ensino elementar. Mas essas escolas não obtiveram êxito, pois o modelo não apresentava aderência à população, que era predominantemente agrária ou pela falta de interesse pela carreira do magistério.

Em 1890, iniciou-se em São Paulo ampla reforma educacional no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de

professores, baseado nas influências escolanovistas. Segundo Bertotti (2013), essa tendência se disseminou pelo país inteiro, oferecendo a possibilidade de ver as questões educacionais e a formação dos professores de forma ampliada, iniciando novo período educacional no país.

Durante os anos 1920, os professores lutaram para ter maior participação na gestão escolar, melhoria de sua formação inicial e continuada, pela autonomia das escolhas dos conteúdos programáticos e métodos pedagógicos, pela aquisição de estatuto profissional com o objetivo de alcançar a valorização da profissão de professor. A ideia da consolidação desse estatuto da profissão, segundo Nóvoa (1989), ocorreu de forma simultânea com a institucionalização do modelo escolar e com a construção dos grandes sistemas estatais de ensino existentes até hoje.

Saviani (2009) comenta que esse período concebeu espaços de cultivo da educação, não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Bertotti (2013) apresenta que após a revolução de 1930 a ordem político-social e a estrutura educacional do país passaram por mudanças e a formação dos professores, que era oferecida pelas escolas normais, passa às instituições de ensino superior.

As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo implantado por Fernando de Azevedo, em 1933. Posteriormente, o Instituto de Educação do Distrito Federal e São Paulo foram elevados a nível universitário e incorporados à Universidade São Paulo e ao Distrito Federal (SAVIANI, 2010).

Bertotti (2013) comenta que a partir dos anos 1970 passam a existir novas demandas educacionais que interfeririam na formação dos professores, os quais deixariam de ser formados por meio do curso normal e passariam a realizar formação em nível de 2º grau profissionalizante, conhecido popularmente como magistério. Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus foram regulamentadas as licenciaturas curtas, através do capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei nº 5692/71, que tratava da formação de professores:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BERTOTTI, 2013, p. 13803).

A mesma Lei, apresentava que o curso de Pedagogia habilitaria para atuação no magistério e formaria especialistas em Educação o que compreendia a formação de diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009). Uma formação que, de acordo com Mizukami (2013, p. 3-4), deveria partir do “pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional”.

Nesse sentido, a autora (2013) destaca que as disciplinas pedagógicas que compõem as licenciaturas, oferecem aos futuros professores teorias pedagógicas e/ou psicopedagógicas que constituem um corpo organizado de ideias que subsidiarão e justificarão a prática educativa. O que se convencionou chamar de *ideário pedagógico*. Cabendo ao professor filtrar esse ideário, baseado em seus recursos individuais e experiências. Essa capacidade de filtrar, segundo Moreira (2011), faz do professor um intelectual transformador, capaz de se responsabilizar por decisões sobre qual conteúdo vai ensinar, como vai ensinar e quais objetivos pretende alcançar quando vai ensinar.

Para Souza (2002), esse cenário se viabilizaria quando há pluralidade de saberes, quando as experiências dos estudantes, seus conhecimentos práticos, vivências culturais são consideradas aspectos fundamentais nas práticas pedagógicas, assim como todo o arcabouço pessoal e profissional dos professores, além da cultura escolar, suas práticas e *modus operandi*. Dessa forma, seriam possível a realização de práticas pedagógicas inovadoras e criativas, capazes de valorizar a criatividade dos estudantes na construção de seu conhecimento (MELO; ALENCAR, 2020), que tentam ser acessíveis e efetivas

em salas de aulas com perfis heterogêneos de alunos, como as salas com estudantes de inclusão.

Nessa perspectiva, vale ressaltar aspecto relativo à formação de professores para atuação na educação especial. A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior e formação continuada para professores para educação especial:

A formação inicial de profissionais do Magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013), a formação de professores da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), incluindo a formação de professores para a Educação Especial (EE), deve ser realizada nos cursos superiores de Pedagogia (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 1).

Pereira e Guimarães (2019) apresentam as diretrizes institucionais para a formação dos profissionais que atuarão na área de Educação Especial.

Os currículos vigentes em 2018 demonstraram que o ensino da EE nos cursos de Pedagogia atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos Projeto Pedagógico dos Cursos dos cursos de formação de professores, tendo em vista as especificidades do trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores polivalentes no cotidiano escolar. Ao se referir à atenção aos alunos público-alvo da EE, a Resolução nº 1/2006 reconheceu a importância da formação inicial e do oferecimento pelo Curso de Pedagogia de uma base sólida relacionada ao processo de ensino-aprendizagem dessas crianças (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 4).

Pereira e Guimarães (2019) comentam que embora a educação inclusiva seja amplamente discutida, ainda carece de investigação detalhada de projetos pedagógicos dos cursos superiores de licenciatura em Pedagogia e seus componentes curriculares, a fim de demonstrar o espaço dado à Educação Inclusiva. Para os autores, embora políticos, pesquisadores e dirigentes se preocupem com a educação inclusiva, os projetos pedagógicos curriculares e os currículos ofertados não oferecem ao futuro professor que atuará com educação inclusiva subsídios necessários para a atuação profissional.

Refletir acerca das bases que sustenta a educação inclusiva, para Macedo (2005), significa pensar a partir da lógica da inclusão, que é definida pela lógica da relação. De acordo com o autor, “a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por

algo interno a cum conjunto e que lhe dá um sentido. Há um discurso simpático, politizado e bem-intencionado favorável à relação” (MACEDO, 2005, p. 20). O autor exemplifica, a lógica da relação:

Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam ‘problemas’ quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e do tempo didáticos, etc.), pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o ‘problema’ é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter de estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela também seja julgada insatisfatória (MACEDO, 2005, p. 21).

Desse modo, uma educação que se faça efetivamente inclusiva, torna mais complexo o processo ensino-aprendizagem e exigirá de escolas e professores o estudo de temas, que antes não eram estudos, o aprendizado de técnicas, que não eram necessárias, nova compreensão do espaço-tempo de aprendizagem, de visão e escuta, além de novas estratégias de avaliação, aprovação e reprovação. Esse seria o caminho possível, segundo Macedo (2005), para a educação inclusiva, que se concretize de forma autônoma, o que significa uma educação que considere o aluno de inclusão ao mesmo tempo, tanto parte, quanto todo.

Para que a escola seja inclusiva, Gadelha, Chaves e Kohls (2020) destacam o papel central ocupado pela formação docente. Universalizar a escola, tornando-a inclusiva exige transformações ideológicas e práticas, que só serão viáveis por meio de adequada profissionalização docente. O que por sua vez, implica revisão do currículo de cursos de licenciatura, com planejamento adequado de disciplinas que discutam amplamente conceitos, técnicas e métodos para a educação inclusiva. Oliveira e Prieto (2020) reconhecem os muitos desafios para a implementação da política de inclusão escolar brasileira, entretanto consideram que com a formação adequada dos professores será possível gerar condições favoráveis ao acesso, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Ser professor passou e passa por muitas dificuldades para consolidação como profissão, e é preciso levar em consideração a reflexão proposta por Sá e Neto (2016, p. 8) que consideram que mesmo com todos esses desafios que se colocam à profissão, “ser professor é encantar e reencantar pessoas, é despertar inteligências, é provocar

sinapses, é modificar pensamentos e estruturas sociais; é viver o presente construindo efetivamente o amanhã”. Para os autores, então, o fazer profissional do professor tem relação direta com o desenvolvimento não só do estudante, mas da sociedade como um todo.

3.1 Formação e profissionalização no século XXI

Muitas mudanças ocorreram, em várias áreas da humanidade, no último século e, em particular, no período vivido pela população em 2020. Modificação da sociedade, aumento da tecnologia, visão globalizada no âmbito social e econômico que veio a refletir na educação de forma direta. Mudança das perspectivas de profissionais para o futuro que, de acordo com Sá e Neto (2016), refletem de forma abrupta na forma de trabalho do professor e consecutivamente em sua formação. Modificações importantes e necessárias para o professor e para a instituição escolar. Ainda segundo os autores (2016), a escola deveria superar os enfoques tecnológicos, funcionalista e burocráticos, tentando alcançar um caráter relacional, dialógico, cultural e comunitário, levando em consideração a importância para as pessoas que trabalham tanto dentro quanto fora das instituições escolares.

Diante de todas as mudanças ocorridas, e levando em consideração o que a população mundial está vivendo no ano de 2020, no que diz respeito à pandemia de COVID-19, todos se viram obrigados a se reinventar e esse momento não foi diferente para os professores, que saíram de uma atuação presencial e passaram a trabalhar de casa, de forma remota, construindo, ministrando e compartilhando seus conhecimentos por meio de aulas virtuais ou em EaD. Atualmente, espera-se que esse profissional deveria ser participativo, democrático, plural, solidário, integrador, e outras características que surgem a todo momento em detrimento do momento em que se vive (COVID-19) ou por questões históricas de necessidade rápida de mudança.

Nesse sentido, o professor não poderia mais caminhar à margem das demais profissões, devendo criar suas próprias normas de docência. Os autores destacam ainda, que as dificuldades oriundas da formação precária e do processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, além da ausência de políticas públicas voltadas às problemáticas educacionais resultaram na descaracterização e desvalorização profissional do docente (SÁ; NETO, 2016).

Ainda segundo os autores, desde os anos 1980, há discussão para a profissionalização da carreira docente, processo esse que o profissional seria reconhecido por suas características específicas pelo trabalho que realiza e agregando saberes e competências necessárias para o desempenho das atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho.

Próximo à virada do século, Masetto (1994) afirmou que o professor do século XXI deveria apresentar algumas características importantes para o desenvolvimento da profissão, seriam elas:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de 'seu' saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao interrelacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada (MASETTO, 1994, p. 96).

Nesse sentido, o *novo* professor deveria criar espaços de participação, reflexão e formação, promovendo uma educação capaz de fazer com que os estudantes aprendam e sejam capazes de se adaptar às convivências e com as incertezas levando em consideração a imensa complexidade do mundo atual. Conforme apresentado por Sá e Neto (2016) a partir da percepção de Labaree há urgência em rever a docência como profissão.

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores (SÁ; NETO, 2016, p.12).

Reforça-se, então, que a profissionalização docente estaria ligada à sua própria formação, tanto inicial quanto continuada, que vai se formando por meio do fazer pedagógico e, ainda, que a profissionalidade estaria pautada em um tripé: formação, participação e experiência, não havendo mais espaço para um profissional que somente transmita conhecimentos, mas sim, que seja capaz de transformar informação em conhecimento, que troque saberes, um profissional que se informe e que crie o seu próprio pedagógico. Um profissional que se proponha a educar na vida e para a vida (SÁ; NETO, 2016).

Ao se refletir a respeito da inclusão escolar e da Educação Inclusiva é importante que se esclareça a diferença entre esses dois conceitos: o primeiro é a “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”, enquanto a Educação Inclusiva “refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p.49).

Outro ponto é que, segundo a Constituição Brasileira (1988), o Estado é responsável por prover Atendimento Especializado Educacional (AEE), e que de preferência esse atendimento ocorra na rede regular de ensino. Além disso, existem muitos documentos legais que apresentam as diretrizes sobre as considerações sobre pessoas com deficiência perante o Estado brasileiro e como essas pessoas deverão ser atendidas.

Os estudos relacionados à Educação Inclusiva no Brasil são recentes e ainda não estão plenamente consolidados, assim como a forma de atuação dos professores no cotidiano escolar regular, também precisa de maior atenção, o que pode ser explicado com as recentes mudanças ocorridas desde o final do século XX, no que diz respeito às políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Diante de tantas necessidades e mudanças se faz urgente pensar sobre o papel e da formação do profissional que atua na Educação Inclusiva, bem como do professor de classes regulares, pois esses profissionais têm a informação de que devem atuar em parceria – professor de classe regular e profissionais do AEE -, mas não é apresentado o que se espera desses profissionais, tampouco de sua formação (SILVA; SZYMANSKI, 2020).

Espera-se que essa formação profissional e de atenção ao Atendimento da Educação Especial seja refletida, orientada e conduzida pelos responsáveis pela educação de nosso país, pois é por “exigência ética que a formação do professor deve

se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica” (ROZEK, 2010, p. 148).

Segundo Macedo (2005), o desafio que se coloca na construção de uma escola para todos reside no fato de a escola, assim como a sociedade de forma geral, estar pautada nas semelhanças, sendo necessário incluir a perspectiva da diferença. Refletir de forma crítica sobre semelhança e diferença talvez se constitua no caminho possível para que a escola seja para todos, afirma o autor.

4 MÉTODO

A presente pesquisa constituiu-se enquanto estudo exploratório quali-quantitativo, com levantamento de dados por meio de protocolo *online* de avaliação do perfil do professor da educação básica de São Paulo e os desafios do ensino inclusivo, por meio de questionário sociodemográfico, contendo questões objetivas e questões discursivas. A coleta dos dados se deu por meio do *Google* Formulários, nos anos de 2019 e 2020, enviado aos *e-mails* de professores e gestores pela técnica da bola de neve e divulgada em redes sociais e profissionais. Em seguida foi realizada a análise descritiva da amostra e realizadas correlações estatísticas das variáveis do estudo. Respeitando preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, este estudo foi aprovado em 08/10/2019, após análise do Comitê de Ética Institucional (Plataforma Brasil), sob o número de parecer #3.629.568, CAAE 20234419.9.0000.5597.

4.1 Participantes

Participaram da pesquisa professores que ministrem aulas para a Educação Básica, nível da educação escolar brasileira que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Os participantes deveriam ter idade superior a 18 anos e no máximo 55 anos completos, contratos em regime de trabalho CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Os participantes que concordaram em responder ao estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eletronicamente.

5 RESULTADOS

A amostra foi composta por 179 participantes. E está presente em todas as regiões do Estado de São Paulo. Os participantes, em sua grande maioria, estão presentes na região metropolitana de SP (86,59%), seguida pela região Noroeste (6,70%), Leste (2,79%), Sul e Sudeste, ambas com 1,12% e a regiões Norte, Oeste e Sudoeste cada uma representada 0,56%.

A maioria dos participantes são Especialistas (41,90%) seguido por Superior Completo (39,66%). Somente 3,91%, dos participantes não possui curso superior completo. A amostra tem renda entre 6 e 10 salários (42,46%) e de um a 5 salários (40,78%), e 3,91% da amostra tem renda acima de 21 salários. De acordo com os resultados 75,98% da amostra não possui outra ocupação além da escola, enquanto 24,02% tem outra ocupação.

A maioria dos participantes trabalha em escola pública (63,69%), os que trabalham em escolas privadas compõem 32,40% da amostra e os que atuam em escolas públicas e privadas somam 3,91%. Quanto à área de atuação, 77,65% são professores, 17,32 são gestores e 5,03% atuam como professores e gestores. Desses, 18,99% atuam como professores e/ou gestores entre 6 e 10 anos e 18,44% dos participantes atuam como professores acima de 26 anos. E, por fim, 58,33% dos gestores atuam há pelo menos 5 anos.

A maioria dos participantes é do sexo feminino, representando 89,39% da amostra e 10,61% do sexo masculino. Em estudos realizados com profissionais de áreas ligadas ao cuidado com o outro, frequentemente, encontra-se a presença em maioria feminina. Na educação, atuando em sala de aula ou na gestão escolar é ponto contínuo em diversas pesquisas que analisam profissionais da educação. Amostra semelhante a este estudo está presente na pesquisa realizada por Júnior, Durães, Macambira e Serafim (2019) com a presença de 75,6% de gestoras. Pereira e Souza (2019), em um estudo com o objetivo de verificar a prevalência da Síndrome de *Burnout* em profissionais que atuavam na administração escolar, na região norte do Brasil, teve amostra composta por 100% do público feminino, o que segundo os autores seria a representação do cenário educacional brasileiro. Os autores apresentam ainda dados de levantamento feito com 8.230 participantes, em mais de sete estados brasileiros, pelo Grupo de Estudos na Educação Básica no Brasil e pelo Grupo de Estudos sobre Política

Educacional e Trabalho Docente, que encontrou 80% de mulheres entre docentes da educação básica.

A maioria feminina também está presente nos estudos realizados por Ayres, Novello, Pereira e Grützmann (2020), com 80% de professoras; por Palage et al. (2020) com 64%. A presença em maioria feminina nas escolas, evidenciada nos estudos, especialmente nos anos iniciais da educação, permite levantar a hipótese de que ela esteja relacionada às características histórica e socialmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice, as quais estão associadas à condição materna e que para possuí-las não precisaria, necessariamente, de qualificação específica.

Neste estudo, os participantes, em sua maioria, são casados (50,84%), seguido de divorciados (16,20%), solteiros (20,11%), união estável (10,06%) e viúvos (2,79%). E a maioria dos participantes relatou que não ter nenhum dependente (32,96%) ou somente um dependente (31,28%). Dados semelhantes foram encontrados em outros estudos com educadores realizados por Júnior, Durães, Macambira e Serafim (2019), no qual 66,3% dos participantes eram casados e 67,4% tinham filhos; em Pereira e Souza (2019) 50% da amostra era casada; em Palage et al. (2020) com 61% casados e 56% com dependentes e em Silva et al. (2015), com 62% da amostra composta por pessoas casadas/união estável. Esses dados evidenciam que a grande maioria dos educadores são mulheres casadas, que, além de se dedicarem às suas atuações profissionais, ocupam-se da gestão do lar e de suas famílias. Especificamente, em se tratando da sociedade brasileira, que com a cobrança social construída historicamente mantém a desigualdade na divisão do trabalho doméstico, atribuindo à mulher a responsabilidade com o cuidado da casa e dos filhos, fazendo-a desempenhar jornada dupla/tripla, quando ocupa função profissional (HIRATA, 2018; BORSA; FEIL, 2008; CAMELO; ANGERAMI, 2008).

Os participantes apresentaram a média de idade de 42,27 anos, compondo uma amostra madura, sendo a menor idade 24 e a maior 59. Outros estudos apresentam média semelhante, como de Júnior, Durães, Macambira e Serafim (2019), que foi de 47,3 anos, Pereira e Souza (2019) de 39,2 anos, Ayres, Novello, Pereira e Grützmann (2020), 43 anos e Palage et al. (2020), de 40 anos. Dados que permitem considerar que os profissionais de educação pesquisados estão em período de vida, no qual sua carreira

profissional está consolidada ou em vias de, assim como já estão, em muitos casos, com família constituída.

Pouco menos da metade dos participantes (43%) desta pesquisa trabalha em dois turnos (manhã e tarde) e aos finais de semana para conseguir cumprir a demanda de trabalho. Esses dados podem ser comparados a outras pesquisas como a de Santos e Damasceno (2020, p.513), na qual 72% dos entrevistados levam trabalho para casa, trabalhando de 2h a 4h por semana em casa para dar conta de suas atividades. Júnior, Durães, Macambira e Serafim (2019), na pesquisa realizada com gestores escolares, comentam que 70,9% dos gestores têm carga excessiva de trabalho, 72,1% trabalham após o horário, uma vez que 80% deles possui 40h semanais de atividades dedicadas à escola.

A carga horária de 40 horas semanais também é exercida pelos professores de matemática de uma instituição superior (75%) que participaram da pesquisa de Ayres, Novello, Pereira e Grützmann (2020). Os participantes das pesquisas relatam que essa carga de trabalho excessiva é necessária para que haja renda extra e/ou aumento de renda pessoal/familiar, assim como ocorre com os professores que atuam em dois turnos em escolas, reduzindo o tempo para o lazer ou aperfeiçoamento profissional (AYRES, NOVELLO, PEREIRA; GRÜTZMANN, 2020).

Em relação à remuneração, 42,46% dos participantes dessa pesquisa recebem entre 6 e 10 salários mínimos, consideram que esse valor não os auxilia em todas as suas necessidades, e que a remuneração recebida não seja condizente ao trabalho exercido, dado semelhante foi encontrado no estudo de Santos e Damasceno (2020), no qual profissionais que atuam na rede municipal do Acre, também atuam na rede Estadual, justamente para aumentarem os rendimentos. Birolim et al. (2019) apontam que carga horária de trabalho elevada para aumento da remuneração constitui fator potencializador para o surgimento de problemas de saúde entre profissionais da educação. Na pesquisa realizada por Duarte et al. (2020), 60% dos docentes recebem entre dois ou três salários mínimos, e consideram esse fato como desvalorização da classe devido à má remuneração.

Segundo estudo realizado pela Global Teacher Status Index (GTSI, 2018), o Brasil ocupa a 35ª colocação em um total de 35 países pesquisados em relação às questões voltadas à valorização docente no país. As questões avaliadas estão direcionadas à falta de respeito com o professor, carga horária trabalhada e no quesito

remuneração. Ao serem questionados sobre a percepção da carga horária trabalhada, os brasileiros acreditam trabalhar em torno de 39 horas/semanais, mas na verdade atuam um total de 47,7 horas/semanais. Dado comum entre os países na América Latina, como Chile que trabalham 51,3 horas/semanais, Panamá, 41 horas/semanais e o Peru 45,1 horas/semanais.

Ainda segundo a pesquisa realizada pelo GTSI (2018), ao apresentarem os dados referentes à remuneração os professores ganham menos que imaginam e acreditam que um salário justo seria algo torno de 4.000 reais, para os professores que atuam no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Alguns entrevistados acreditam que a remuneração deveria ser feita por desempenho e resultados alcançados. Dos entrevistados 24% estão indecisos quanto a essa questão, 33% acreditam que a remuneração e reconhecimento não precisam estar ligados aos resultados e 43% acreditam que seria melhor receberem por desempenho (GTSI, 2018).

Em relação à quantidade de alunos presentes em cada sala de aula, 43,02% dos professores possuem entre 31 e 40 alunos por classe. Essa quantidade de alunos também é relatada na pesquisa de Santos e Damasceno (2020, p.521), na qual 40% dos pesquisados possuem média de 35 alunos em suas salas de aula, fugindo a Resolução CEE/AC nº 160/212, do estado do Acre, que os leva a maior esforço físico e emocional para atender os alunos, além de tornar complexas as relações entre docente-alunos, o que se acentua quando o profissional atua em mais de uma escola. Ayres, Novello, Pereira e Grützmann (2020) também consideram que número elevado de alunos por sala poderá causar a desmotivação tanto do professor quanto dos alunos. Birolim et al. (2020) apontam que, no Brasil, a média de alunos por sala é de 30 alunos, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio, o que representaria maior demanda de trabalho e maior probabilidade de surgimento de estresse ocupacional.

A quantidade de alunos por sala constitui-se em agravante quando as classes contam com alunos de inclusão. Sobre alunos de inclusão, 86,59% dos participantes relataram que as escolas atendem alunos de inclusão. No que diz respeito aos tipos de inclusão presentes nas escolas, elas estão relacionadas aos transtornos do neurodesenvolvimento como: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, TDAH; há relatos ainda de alunos de inclusão com Deficiência Auditiva e Síndrome de *Down*. Por fim, em 78,77% das escolas não há presença de professora tutora ou auxiliar em sala de aula para o atendimento aos alunos de inclusão.

Bezerra (2020) afirma que o profissional de apoio à inclusão escolar deveriam estar presente nas salas de inclusão, auxiliando no ensino colaborativo, oferecendo suporte ao ensino, para tanto deveria ter formação pedagógica especializada. Nesse cenário, Reis, Castro, Cardoso e Nunes (2020) apontam que a grande quantidade de alunos em sala, os desafios específicos das salas de inclusão e a ausência de suporte institucional, seja na presença de professores auxiliares ou na qualificação dos professores e das práticas, constituem fatores que interferem tanto na qualidade de vida dos docentes, quanto no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados alcançados neste estudo compõem uma amostra de mulheres, casadas, com média de idade de 42,27 anos, em sua maioria professoras da rede pública de ensino do Estado, residentes na região metropolitana de São Paulo, com tempo de atuação superior a 6 anos, que atuam em sala de aula com 30 a 40 alunos, com alunos de inclusão, e em muitos casos, sem tutora ou auxiliar de sala. Tal caracterização permite levantar algumas hipóteses acerca da formação e da atuação na educação inclusiva.

Em geral, profissionais maduros tiveram formação tradicional, baseada na lógica de classes que abstrai as diferenças sociais. Vê como um problema individual quando uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem enquanto que, na lógica relacional, necessária à educação inclusiva, a dificuldade seria de todos e caberia ao professor o desafio de mobilizar a turma para que encontrem recursos adequados para o enfrentamento da dificuldade específica (MACEDO, 2005). Nesse sentido, de acordo com o Gadelha, Soares e Santos (2020), o professor atuará como o mediador das relações de aprendizado assumindo, papel importante para o processo de inclusão sendo necessária a formação eficiente para que os pressupostos educacionais sejam transmitidos e os conteúdos sistematizado.

Os autores apresentam, ainda, que a formação docente seria indispensável para a construção das mudanças sonhadas para a educação e para a sociedade, para que ocorra a inclusão, torna-se necessária que a formação docente seja inclusiva. Será no momento da formação que o professor terá acesso à subsídios para a reflexão de sua prática profissional para que se entenda as necessidades educacionais específicas as quais deverão ser discutidas e consolidadas.

A ausência de professores tutores ou auxiliares evidenciam que apesar das escolas estarem abertas aos alunos de inclusão, como determina a lei, não oferecem

recursos suficientes para que a inclusão se dê de forma efetiva. Para a implementação da educação inclusiva, cabe à escola promover as transformações necessárias para receber todos os alunos. Transformações que incluem desde o espaço físico, a proposta pedagógica, o currículo, as formas de avaliação, recursos materiais e humanos, que consigam concretizar uma educação para a diversidade.

Em suma, para a implementação da educação inclusiva tornam-se necessários múltiplos investimentos na qualificação profissional e do processo ensino-aprendizagem. A sua concretização desdobra-se nas condições concretas da sociedade, tanto ao viabilizar condições favoráveis ao respeito às diferenças, quanto ao possibilitar às pessoas com necessidades especiais o desenvolvimento de suas competências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente passou e passa por diversos desafios, desde a formação profissional até as condições de trabalho apresentadas e disponibilizadas a esses profissionais. Entender e conhecer o público com o qual esse atuará e qual a capacitação necessária para sua atuação adequada compõe ponto relevante para que a educação inclusiva seja implementada. Sendo importante, ainda, que professor seja capaz de entender a diferença entre Educação Inclusiva e a inclusão escolar, para que procure a formação correta, podendo assim evitar possíveis desgastes em sua vida profissional.

Além disso, melhorar o ambiente e as condições de trabalho, aprimorar a preparação e a formação docente, incentivar e intensificar a participação das famílias, da comunidade escolar e com o auxílio de políticas públicas, com propostas de conhecimento que pense e façam a educação, seria caminho possível para auxiliar na melhoria da educação como um todo. Dessa forma, algumas intervenções poderiam contribuir para a melhora dessas questões como: o incentivo a ações para maior envolvimento de pais e de profissionais da saúde no processo educacional (médicos, psicólogos e assistentes sociais como membros da equipe escolar - interdisciplinaridade); atividades que promovam a união, saúde, bem-estar e qualidade de vida não só de professores e gestores, mas de toda a comunidade envolvida no processo ensino-aprendizagem; aprimoramento.

Reconhece-se que haja insuficiência na formação de professores para que a implementação da escola inclusiva se dê, embora não seja um único, nem o principal

fator que represente desafio à educação inclusiva. Para se construir uma escola inclusiva torna-se necessário pensar as necessidades dos estudantes, rever os interesses da escola, discutir um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, assim como rever o plano de carreira docente, no que tange remuneração, relações de trabalho, condições biopsicossociais para o desenvolvimento das atividades docentes.

Após esse estudo torna-se importante que se considere os aspectos da formação dos profissionais de educação, que ocorra a valorização da educação e de educadores para que a escola enquanto instituição e a educação enquanto processo de desenvolvimento humano e social ocupem lugar de destaque na sociedade brasileira, e seja de fato uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

- AYRES, Luana M.S. da S.; NOVELLO, Tanise P.; PEREIRA, Fabrine D.; GRÜTZMANN, Thaís P. Encantos e desafios da docência: os sentimentos de professores de matemática do ensino superior. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.6, n.8, p. 62817-62830, ago. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15699>. Acesso em: 03 Mai 2021.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, Out 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400673&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai 2021. Epub Dec 18, 2020 <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>.
- BIROLIM, Marcela Maria et al. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1255-1264, Apr. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000401255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Mai 2020. Epub May 02, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018244.08542017>.
- BORSA, Juliane Callegaro; FEIL, Cristiane Friedrich. O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão. **O Portal dos Psicólogos**, p. 1-12, Jun 2008. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0419>. Acesso em 06 Abr 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº

555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 Mai 2019.

BRAZIL GTSI STATISTICS. TEACHER STATUS IS LOWER IN BRAZIL THAN IN ANY OF THE 35 COUNTRIES POLLED IN THE GLOBAL TEACHER STATUS INDEX 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>. Acesso em 11 Abr 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

CAMELO, Silvia Helena Henriques; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 7, p. 232-240, 2008. Disponível: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5010/3246> Acesso: 06 Jan 2021.

DUARTE, Wytória. R. N da C. et.al. Fatores condicionantes para acometimento de depressão e outros transtornos mentais em professores da rede pública de educação, assistidos no CAPS-Ad. do município de Augustinópolis-TO. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.6, n.8, p.61884-61897, ago. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18377/14874>. Acesso em: 05 Mai 2021.

GADELHA DOS SANTOS DARUB, Ana Keully.; CHAVES SOARES, Gardênia Lídia; KOHLS DOS SANTOS, Pricila. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai 2021. Epub 01-Jun-2020. <http://dx.doi.org/10.2916/inter.7.1.5>.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Trabalho Necessário**, v. 16, n.29, p. 14-27, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>>. Acesso em 07 Abr 2021. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>.

JÚNIOR, Pedro A. da S.; DURÃES, Ricardo S dos S.; MACAMBIRA, Magno O.; SERAFIM, Antonio de P. Associação entre Gestão de escola, estresse percebido e qualidade de vida. *Revista Organizações em Contexto (ROC) - Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA - Faculdade de Administração e Economia - FAE - Universidade Metodista de São Paulo - UMESp. São Bernardo do Campo-SP, v.15. n.30, p.176-195. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/9419/pdf>. Acesso em: 05 Mai 2021.*

LUCA, Tania Regina de. 3 de outubro de 1930. **Dicionário de datas da história do Brasil**. Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto, 2012, p. 170-172.

MACEDO, Lino. **Ensaaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Gabriela Dal Forono; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: Revisão Sistemática da Literatura Nacional. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e 218615, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mai 2021. Epub July 13, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218615>.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A Formação do Pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e218303, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100226&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai 2021. Epub July 10, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218303>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In.: Vera Maria Candau (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 60-77.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011, p. 39-55.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. Análise Psicológica, 1-2-3 (Vil): 435456, V. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77006016-Profissao-professor-reflexoes-historicas-e-sociologicas.html>. Acesso em: 03 Mai 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial1,. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, June 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai 2021. Epub June 08, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>.

PALAGE, Francine S.; SILVA, Policardo G. da; CARMO, Tania M.D.; ANDRADE, Raquel D.; BORGES, Amanda A.; ARAÚJO, Luana M.S. Prevalência da Síndrome de Burnout em professores de uma universidade do Estado de Minas

Gerais. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.3, n.4, p.10619-10663, ago. 2020. Disponível em:
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/15153>. Acesso em: 05 Mai 2021.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARAES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. educ. espec.** Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Dec.2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mai 2021. Epub Nov 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

PEREIRA, Erika Cristina de C. S.; SOUZA, Luciana Cristina de. Síndrome de Burnout na gestão escolar. Educação on-line Revista da Pós-Graduação PUC-Rio. Rio de Janeiro, v. 14, n.32, p.180-205, set-dez 2019. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/583/257>. Acesso em: 05 Mai 2021.

REIS, Nadson S.; CASTRO, Pedro A; CARDOSO, Berta L.C.; NUNES, Claudio P. A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto. **Revista EntreIdeias, Salvador**, v.9, n.2, ma-ago 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33242/21867>. Acesso em: 03 Mai 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mai 2021.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial**: histórias de vida de professoras. 2010. 177p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21372>. Acesso em 03 Mai 2021.

SÁ, Tiago Tavares de; NETO, Francisco Raimundo Alves. **A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no Século XXI**. Revista Tropos, ISSN: 2358-212X, volume 5, número 1, edição de Julho de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/lucis/OneDrive/Documents/MESTRADO/ARTIGOS/Institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20profiss%C3%A3o%20de%20professor.pdf>. Acesso em: 03 Mai 2021.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46-59

SANTOS, Soraia M. dos; DAMASCENO, Ednancelí A. A jornada de trabalho e suas possíveis implicações ao trabalho dos professores de anos iniciais da Rede Municipal

de Rio Branco - Acre. Revista Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, Minas Gerais, v.22, n.3, p.509-523, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30029>. Acesso em: 05 Mai 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 03 Mai 2021.

SILVA, Lia Spadini da; SZYMANSKI, Luciana. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e 225328, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100680&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Mai 2021. Epub Dec 18, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046225328>.

SILVA, Nilson Rogério da et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, Sept. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300363&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>.

SOUZA, José Clécio S. e. Educação e História da Educação no Brasil. **Educação Pública**, Alagoas, ISSN:1984-6290, nov. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 03 Mai 2021.

POESIA 01

APRENDENDO A APRENDER

Beatriz Zerbini Maia

Estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Membro do grupo de pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Danielle Mitico Kosugue

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

Educação é aprender
É como uma luz na sua mente acender
Outros a definem como cuidar, o ato de amar
E no fim o que ela faz é ensinar
Ensinar para conviver
Saber como nesse mundo crescer
Não há escapatória
Todos fazemos parte dessa história

Pedagogia é um campo de conhecimento
Que com a educação tem um comprometimento
A investigar
E suas práticas organizar
Com a didática vem o discernimento
A ponte do “o quê” e “como” do momento
Da prática escolar
Para uma criança educar

Em todo canto sempre há um aprendizado
Não é apenas na escola que ele é dado
Mesmo que falem que este é o seu lugar
Também está na rua, na igreja e no lar
Importa ressaltar, que é necessário respeitar
A mesma educação que ensina pode deseducar

Cada sociedade tem a sua forma de moldar
O homem e os ideais que quer criar

No Brasil a educação começou de um jeito diferente
Não valorizaram a cultura aqui já existente
Alguns anos se passaram
Leis e Constituições se instalaram
Assim a educação foi criando forma
Conforme seguiam a norma
Porém nada é perfeito
Logo encontraram defeito
Em tudo que era feito
Mas não refeito

Até hoje é preciso reivindicar
Pelos direitos de um ensinar
Dando identidade,
Consistência e qualidade
Para no fim um bom cidadão formar
E essa profissão valorizar
Pois para alguns, quem a exerce
Mais reconhecimento merece

POESIA 02

TRÊS EM UM, UM EM TRÊS

Beatriz Zerbini Maia

Estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Membro do grupo de pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Educação

Sua definição

Não é tão fácil quanto emitir sua opinião

As vezes tão complicada

Quando fazê-la acontecer

A educação tornar alguém um cidadão

Perante a Constituição

Mas não perguntaram a nossa opinião

Quando quiseram fazê-la acontecer

Só disseram "isso é ser um cidadão "

Ponto sem exclamação

Quem tornar o saber

Simplificado

Fica ao cargo da Pedagogia

Que para alguns, quem faz

"Ganha" uma vida sofrida

Difícil mesmo, é quem lida

Com a opinião

Desentendida

Das pessoas

Em que a pedagogia

Transmitiu a cidadania

Oh vida sofrida

Que me leva a alegria

No final da história
Ah cada memória
Cada história das salas de aula
Que me levaram a desafiar as quatro paredes
Caminhado com os saberes
Da Didática
Procuro não ser sistemática
Mas não paro
A Matemática

Me levo a querer contar
Histórias diferentes
Mas procuro não ser
Incoerente
Espero romper as paredes
Da minha mente
Sair do raso
Sair dos limites
Impostos
Por muita gente

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de Pesquisa pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. E-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>.

CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora Associada do Departamento de Educação (Centro de Educação, Comunicação e Artes-CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando com ênfase nas seguintes temáticas: didática, formação superior de professores, avaliação da aprendizagem, ensino superior, e currículo.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Endereço eletrônico: luiz.gustavo.tirol@uel.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4012511514272072>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>.

NATHALIA MARTINS BELEZE

Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação - UEL, Especialista em Docência na Educação Superior- UEL, graduada em Pedagogia- UEL, formação em magistério nível médio. É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina. E-mail: nathaliarmartins92@hotmail.com/nathaliarmartins@uel.br.

RAFAEL BIANCHI SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2004) e Pedagogia pela Faculdade Pitágoras (2012). Doutor em Educação pela Unesp/Marília (2012) e Mestre em Educação pela Uel (2008). Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Psicologia atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social e Institucional; Psicologia e Assistência Social, Psicologia e Formação Humana; Contemporaneidade e Produção de Subjetividade.

SOBRE OS AUTORES

ADILSON VIEIRA DE ARAÚJO

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel (1987), graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina(1992), especialização em Curso de Preparação para Ingresso na Magistratura pela Escola da Magistratura do Estado do Paraná (1993), especialização em Direito Ambiental e Urbanístico pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2010), especialização em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Norte do Paraná (1997), mestrado em Direito Negocial pela Universidade Estadual de Londrina (2000), doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009) e curso-tecnico-profissionalizante pelo Colégio Wilson Joffre (1979).

ADRIANA REGINA DE JESUS

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de Pesquisa pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

ADRIELEN AMANCIO DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, com bolsa Capes. Participa dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Formada em Pedagogia pela UNIR, *campus* de Ji-Paraná.

ANA PAULA NORATO

Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional Faculdade Catuaí. Pedagogia Universidade Estadual de Londrina.

ANDREA MARIA SILVA CAETANO

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia (2002). Especialista em Gestão Escolar (2005); Docência do Ensino Superior (2020) e em Educação Especial e Inclusiva (2020). Membro do grupo de Pesquisa cadastrado no Cnpq: Currículo, Formação e Trabalho Docente e do grupo Dida Tic pela Universidade Estadual de Londrina.

BEATRIZ ZERBINI MAIA

Estudante do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Membro do grupo de pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

BERNADETE LEMA MAZZAFERA

Doutora em Linguística USP-SP. Docente titular do programa de pós graduação stricto-sensu Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias UNOPAR-PR. Docente convidada do programa de Mestrado em Ensino -Universidade de Cuiabá. Docente permanente do programa de Mestrado em Ensino e Ciências da Saúde -

UNIAN. Cursando pós-doutorado na FMUSP-SP. Líder do grupo CNPq intitulado - Grupo de estudos e pesquisas em metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

CIBELE MARIANO VAZ DE MACÊDO

Psicóloga. Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia-Psicossomática na Universidade Ibirapuera-SP. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, processos de subjetivação, território, mobilidade, narrativa, estresse ocupacional e Riscos Psicossociais.

CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora Associada do Departamento de Educação (Centro de Educação, Comunicação e Artes-CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando com ênfase nas seguintes temáticas: didática, formação superior de professores, avaliação da aprendizagem, ensino superior, e currículo.

DANDARA PERARO DE SOUSA

Psicóloga pela Universidade Estadual de Londrina (2018). Especialização em Psicoterapia Humanista pela UNIFIL - PR (2019). Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina.

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui Mestrado em Educação (2018-2019) pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Linha de Pesquisa: Docência: Saberes e Práticas. Formação de Professores. Foi bolsista do Programa de Demanda Social - CAPES. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2017). Foi Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Bolsista UEL (2015-2017). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. Tem interesse e contribuições em estudos nos âmbitos da Educação Infantil, Formação de Professores, Currículo e Educação, Teoria Crítica e Trabalho Docente.

DANIELLE MITICO KOSUGUE

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

FERNANDA BEATRIZ DA COSTA MIRANDA

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Londrina (2018). Especialista em Neuropedagogia na Educação (2014), em Educação Especial (2014) e também em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2016) ambas realizadas pelo Grupo Rhema Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Norte do Paraná - UENP - Campus Cornélio Procopio (2014) e também é Graduada em Letras pela Universidade Norte do Paraná.

Unopar (2014). Atua como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos Municípios de -Cambé-PR e Londrina-PR.

JÉSSICA LORRAINA DA SILVA GAMBARO

Formada no curso de Magistério ou Curso Normal (2008). Graduada em pedagogia (2012). Especialista em Gestão Escolar. Desenvolvendo estudos de especialização em “Docência no Ensino Superior, Literatura Infantil e Educação de Jovens e Adultos”. Membro do Grupo de pesquisa: O campo do currículo e sua relação com a formação do pedagogo: Pressupostos e implicações no campo da docência, da gestão e da pesquisa. Integrante do grupo de pesquisa DIDATIC. Professora na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Cambé.

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo. Especialista em Literatura Infantil pela Faculdade São Braz. Participa dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti- FEATI/UNIESP. Atualmente é Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Jaboti- PR.

JOÃO VICTOR BEGNINI SIMSIC

Bolsista Iniciação Científica – CNPq (2019-2020). Aluno do curso de Psicologia da Universidade de Londrina (UEL), Londrina, Brasil.

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

Professor do quadro próprio da educação básica do Estado do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Possui especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO (2016) e em Geopolítica e Relações Internacionais pela Universidade Tuiuti do Paraná -UTP (2010). É licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG (2006) e licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG (2012). Tem experiência na Educação Superior modalidade à distância, onde trabalhou como tutor no curso de Licenciatura em Geografia da UEPG/UAB - Universidade Aberta do Brasil, mediando junto à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no período de 2013-2014. Desde 2008 atua na rede estadual de educação do Paraná, trabalhando no ensino fundamental, médio como professor de Geografia.

LUCIANA RIBEIRO SALOMÃO

Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (Pitágoras UNOPAR). Especialista em Gestão Escolar (UNICENTRO) e em Coordenação Pedagógica (UFPR). Professora Pedagoga na Secretaria de Estado da Educação – PR. Membro do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

LUCIANI FANTINEL EGEWARTH

Professora. Mestre em Psicologia/ Psicossomática, pela Universidade Ibirapuera, São Paulo. Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Univates-RS e em Revisão de Textos – Unylea/Faculdade AVM – RJ. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Brazilian International School - Colégio BIS atuando como professora titular da disciplina de Literatura Brasileira para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Professora do Colégio Jesus Maria José - SP, responsável pelas disciplinas de Produção Textual e Língua Portuguesa para os alunos do Fundamental II e Ensino Médio. Vivência na preparação de alunos para vestibulares e ENEM, trabalhando de forma sistemática a produção textual, com foco no desenvolvimento das competências, interpretação e escrita. Experiência no *Ensino Técnico* lecionando as disciplinas: Língua Portuguesa, Gestão da Informação, Comunicação Oral e Escrita, Português Básico, Metodologia Científica, Regras de Conduta Profissional e Rotinas Administrativas.

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

MARIA FERNANDA SCHOBER RABELLO NEME

Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012). Atualmente é assessora de magistrado - Tribunal de Justiça do Paraná.

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA

Pós-doutora em Educação pela UNESP – Marília. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Pós-graduação em Filosofia e ensino de Filosofia, pelo Claretiano- Centro Universitário. Licenciado em Filosofia, pelo Claretiano/Centro Universitário. Graduado em Teologia, pelas Faculdades Batista do Paraná. Participa dos Grupos de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente e Gênero, Currículo e Educação.

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Educação pela UEL. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade.

NATHALIA MARTINS BELEZE

Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação - UEL, Especialista em Docência na Educação Superior-UEL, graduada em Pedagogia- UEL, formação em magistério nível médio, faz parte dos projetos de pesquisa "A Leitura e sua relação conteúdo, forma e destinatário na Educação

Básica", "Trabalho Pedagógico na Educação Superior e "Trabalho Docente: um campo de possibilidades para pensar as práticas cotidianas como espaços/tempos". É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina.

QUENÍZIA VIEIRA LOPES

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Inspeção Escolar pela Universidade do Tocantins (UNITINS), normalista pela Universidade do Tocantins (UNITINS) e Pedagoga pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Exerce o cargo de Pedagoga / área Orientação Educacional do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Membro dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente – UEL - e Multidisciplinar em Trabalho colaborativo - GPMTC/IFTO.

RAFAEL BIANCHI SILVA

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2004) e Pedagogia pela Faculdade Pitágoras (2012). Doutor em Educação pela Unesp/Marília (2012) e Mestre em Educação pela Uel (2008). Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Psicologia atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social e Institucional; Psicologia e Assistência Social, Psicologia e Formação Humana; Contemporaneidade e Produção de Subjetividade.

RAVELLI HENRIQUE DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pós-graduado em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Educação Física Inclusiva pela UEL. Graduado em Educação Física pela UEL.

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Linha de Pesquisa: Docência: Saberes e Práticas. Formação de Professores. Possui Especialização em Docência na Educação Superior (UEL-2019). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-2012). Atualmente é bolsista do Programa de Demanda Social – CAPES e Membro do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.

SÉRGIO INÁCIO TORRES

Pianista e professor. Mestre em Música (UFPR, 2011), Especialista em Arte-Educação (IBPEX, 2010). Graduado em Música - Instrumento Piano (EMBAP, 2007). Graduado em Teologia (CESUMAR, 2015). No ensino superior, atuou nas áreas de:piano em grupo, pedagogia do piano e educação musical. Foi pesquisador dos grupos de pesquisa: Cultura Organizacional no ambiente de varejo: as inter-relações com os públicos e espaços urbanos (CNPQ/UEL) e do grupo:Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (CNPQ/UFPR). Atualmente é pesquisador no projeto de Pesquisa: Currículo e Práxis Pedagógica-Pressupostos e Implicações no Campo Educacional (CNPQ/UEL), e no grupo de pesquisa Percepção Musical (CNPQ/ UNESP). Neste

momento é doutorando em música, na linha de Cognição Musical pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) com financiamento CAPES.

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2020). Especialista em Psicopedagogia com ênfase em educação especial (Faculdade São Luis - 2019). Especialista em Gestão Escolar: orientação e supervisão (Faculdade São Luis - 2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Foi participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência, CAPES (2014-2017), com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Membro dos grupos de estudos e pesquisa vinculados a Universidade Estadual de Londrina (UEL) “O curso de letras: dilemas e propostas sobre a formação inicial docente”; “GEPEITC - Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Infância e Teoria Crítica” e “Currículo, formação e atuação do pedagogo: pressupostos e implicações no campo educacional”.

THAISE PEREIRA DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2014); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2019); Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública do município de Londrina; Integrante do Projeto de Pesquisa cadastrado no CNPQ: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: docência, educação, formação de professores, mediação dialético-pedagógica e emancipação.

VANESSA DA SILVA SANTOS FRÓES

Formada em Letras pela FACCAR, Pedagogia pela UEL. Especialização em Letras e Ensino: Estratégias de leitura e produção de texto. Professora do Ensino Fundamental - séries iniciais na Rede Municipal de Cambé.

VIVIANE APARECIDA BERNARDES DE ARRUDA

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Catuaí (2010), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Catuaí (2012), especialização em Educação Especial: Atendimento às necessidades especiais pela Faculdade Iguazu/ ISFACES (2014). Atualmente é mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Londrina e professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Cambé. Tem experiência na área de Educação. Atuou como Supervisora do Programa PIBID Pedagogia-UEL de 2015-2018 e 2018-2019. Participa do grupo de estudos FOCO: Formação práxis e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. (Universidade Estadual de Londrina-UEL).