



Revista

FACTU

Ciência



ISSN 1676 - 5184

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE
UNAI**



Revista

FACTU

Ciência

ANO 15 VOLUME 27 – AGO/DEZ 2014

Revista

FACTU

Ciência

Publicada pela

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí

Adalberto Lucas Capanema
Presidente AEPU

Maria José Lucas Capanema
Diretora Administrativa

Adalberto Lucas Capanema
Diretor Geral

Secretária Geral
Fabrcia Lucas de Mendonça

Editor da Revista
Dêner Geraldo Batista Neves

Conselho Editorial
Giuliano Reis
Luís Síveres

Revisão
Juliana Alves Lacerda

Contatos

Revista FACTU Ciência
Rua Rio Preto, 422 Unaí – MG
CEP. 38.610-0000
Tel: 38 3676 6222
www.factu.br

Ficha catalográfica preparada pela seção de catalogação e Classificação da Biblioteca da FACTU.

Revista FACTU CIÊNCIA – Ano 15, n° 27 (Ago/Dez 2014). Unaí: FACTU, 2014.

Semestral
ISSN 1519 – 1958

1. Pedagogia. 2. Política educacional. 3. Educação profissional.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio.
As matérias publicadas são de responsabilidade dos respectivos autores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Experiências e consequências

A formação de professores tem se tornado um tema recorrente, seja numa ocupação mais local ou até mesmo global. A importância desta temática está inserida numa dinâmica não só acadêmica, como também na (re)formulação de políticas públicas voltadas para a educação. Esta percepção pode ser confirmada pelas diversas iniciativas pedagógico-políticas que se encontram inseridas em projetos educacionais voltados para a formação inicial e continuada de professores. Alguns exemplos de tais iniciativas são discutidos nos textos aqui publicados.

Com o objetivo de criar uma sintonia com estes desafios e responder de forma reflexiva e operativa às distintas possibilidades de formação de professores, foi desenvolvida uma disciplina de formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Católica de Brasília, no segundo semestre de 2014. Esta proposta contou com a colaboração de um professor visitante da Universidade de Ottawa (Canadá) e também com a participação de outro colega da Universidade do Estado de Nova Iorque em Albany. Tais esforços buscaram ampliar a percepção dos dilemas e potencialidades da formação de professores num contexto internacional.

Além de navegar pela contribuição de muitos teóricos que estão abordando esta temática, assim como o contato com alguns projetos significativos na área, os participantes da disciplina optaram por formular uma aproximação textual com algumas experiências, refletindo sobre possíveis encaminhamentos inovadores para atender aos requisitos multidisciplinares da formação de professores.

Os textos produzidos podem ser agrupados em duas grandes categorias:

1. **Textos de posicionamento**, onde determinadas convicções teórico-metodológicas são reforçadas e aprofundadas. Fazem parte desta categoria os seguintes trabalhos:
 - 1.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA, O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E O PROFESSOR REFLEXIVO, de Antídio de Andrade Carvalho, onde se discute a valorização do conhecimento do professor a partir da experiência no exercício da profissão docente;
 - 1.2. TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, por Camille Anjos, Edgard Ricardo Benício e

Mariana Aparecida Christiano, onde se analisa a importância do refletir na/para a prática docente;

1.3. **NOVOS MODELOS PARA A EDUCAÇÃO: CONSIDERANDO A CULTURA ORGANIZACIONAL**, de Elizabeth Pereira Rodrigues, Sandro Tibiriçá dos Santos Carneiro e Valdoir Pedro Wathier, onde se trata da importância da cultura organizacional das escolas para a melhoria dos atuais modelos educativos nos diversos níveis de educação;

1.4. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTES NO BRASIL E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS**, por Gérlia Maria Nogueira Chaves, onde a autora faz um breve resgate histórico da formação docente no país, bem como de algumas das mais importantes políticas públicas atualmente em vigor;

1.5. **A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA**, por Maria José Cunha Freire Mendes, onde se discute a importância da Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire na formação de professores para o trabalho docente na modalidade a distância;

1.6. **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS**, por Paulo Corrêa Mendes, onde questões inerentes à teoria da complexidade são articuladas no contexto de uma análise crítica sobre a formação de professores para cursos profissionalizantes;

e

1.7. **O GESTOR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO SINAES**, por Ana Luiza Fernandes Mendes e Nisslane Magalhães de Siqueira Roque, onde se analisa a importância do papel do gestor na construção de ambientes propícios a uma educação de qualidade, desvinculada de um processo de mercantilização.

2. **Textos analíticos com temas específicos**, onde os autores refletiram sobre a formação docente, mas partindo de uma ótica específica. Fazem parte desta categoria os seguintes tópicos:

2.1. **Políticas públicas**, onde determinados programas governamentais voltados para a formação docente são investigados. Aqui estão Fazem parte desta categoria os seguintes trabalhos:

2.1.1. O PROINFANTIL E O INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, por Andreia Ribeiro, Leidiane Araújo e Sara Regina Lopes, onde se faz um resgate bibliográfico e documental a respeito do ProInfantil, um programa público voltado para a formação de professores da educação infantil; e

2.1.2. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, por Angelo Caminha Munhoz e Andyara Maria Gomes Pedrosa Schimin, no qual os autores avaliam o papel desempenhado pela UAB como parte de uma política de democratização do conhecimento no país por meio da oferta de educação superior a distância por instituições de ensino superior.

2.2. *Tecnologia*, onde os autores optaram por não só refletir sobre a importância das diversas tecnologias para a educação, como também buscaram oferecer diretrizes para seu uso na sala de aula pelos professores e alunos. Fazem parte desta categoria, os seguintes trabalhos:

2.2.1. GERAÇÃO Z: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE, escrito por Ione Ferrarini Goulart;

2.2.2. A “PSEUDO-METODOLOGIA” DA TECNOLOGIA: REFLEXÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A SALA DE AULA, por Thiago Calabraro Menegazzi, Daniel Luís Steinmetz e Elvys Ferreira Oliveira; e

2.2.3. POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL, por Ana Paula Costa e Silva, Danilo Borges Dias, Edleide E. de Freitas Alves e Maria Alice Costa.

2.3. *Gênero e sexualidade*, onde a autora Mariana Braga Alves de Souza Neves discorre sobre estes temas no artigo intitulado GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

2.4. *Ensino de História*, onde Oberdan Quintino de Atalides, no texto A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DA ÁFRICA: A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA, articula os possíveis danos sociais e culturais decorrentes de uma educação onde o ensino de história é ignorado.

2.5. *Envelhecimento*, onde Sandra Neusa Lima Pereira Dutra reflete no artigo LONGEVIDADE: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PREPARAÇÃO DO JOVEM sobre a importância de se preparar o jovem de hoje para seu próprio envelhecimento. Tal preparação também traria mudanças positivas para a forma como os longevos são tratados na sociedade brasileira atual.

A contribuição dos artigos revela o esforço daqueles que fazem da sua vida e da sua profissão um exercício de reflexão e de prática pedagógica, acreditando que a formação de professores tornou-se, também, um desafio constante daqueles que formulam ou implementam políticas educacionais. Neste esforço está se unindo a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai – FACTU, ao disponibilizar este número da sua Revista para divulgar os conhecimentos construídos e sistematizados ao longo da disciplina ministrada no campus da pós-graduação da UCB em Brasília. Por isso, os organizadores agradecem a colaboração de todos e desejam uma atitude reflexiva e uma disposição criativa no percurso desta leitura.

Esperamos que gostem da leitura.

Luiz Síveres
Giuliano Reis

A FORMAÇÃO CONTINUADA, O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E O PROFESSOR REFLEXIVO NO EXERCÍCIO DE SUA PROFISSÃO

Antidio de Andrade Carvalho

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica, MG, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Católica de Brasília e Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília, DF.

RESUMO

Este artigo bibliográfico é uma reflexão sobre a formação continuada como uma dimensão inerente à atividade profissional do professor. Pontua sobre o exercício da docência de um fazer pedagógico sob o olhar do paradigma da complexidade. Discute a significatividade do professor reflexivo sobre o pensar e o fazer a docência de uma forma crítica e emancipatória. Este artigo é de caráter bibliográfico.

Palavras-chave: Formação. Complexidade. Professor Reflexivo. Profissão.

ABSTRACT

This article is a reflection on the continued formation as an inherent dimension to the professional activity of the teacher. Punctuates on the practice of teaching from a pedagogical action, under the gaze of the complexity paradigm. Discusses the significance of the reflective teacher regarding the thinking and doings of teaching in a critical and emancipatory way. This article as a bibliographical character.

Keywords: Formation. Complexity. Reflective Teacher. Profession.

1 INTRODUÇÃO

Vivendo num mundo globalizado em que as mudanças culturais acontecem de forma acelerada, o exercício profissional do professor torna-se algo relevante por ele exercer a sua atividade laboral no âmbito da educação: espaço privilegiado de formação dos indivíduos pelo conhecimento e para o exercício da cidadania.

O artigo vai desenvolver o tema abordando a formação continuada, o paradigma da complexidade e o professor reflexivo de forma interdependente por serem dimensões interligadas do exercício de sua profissão.

A formação contínua do professor será abordada como uma necessidade permanente do exercício de sua profissão, pois a docência acontece na prática pedagógica da sala de aula, imersa num contexto de mudanças socioculturais.

Reportando ao paradigma da complexidade, será discutido que o ato de ensinar precisa superar o modelo conteudista da escola tradicional, propondo que na relação dialógica entre

professor e aluno se origine um novo contexto de aprendizagem do espaço epistemológico da sala.

Na análise sobre o professor reflexivo, o texto proporrá, em sua reflexão, que o fazer pedagógico pode ser um espaço de formação do professor em sua prática laboral: a ação que leva à reflexão, e a reflexão da ação que desenvolve o professor na e pela docência em sua carreira profissional.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O filósofo grego Heráclito (470 a. C.) concebia o ser humano como um “*devir*”, ou seja, um “vir-a-ser” constante. Um sujeito inacabado. Logo, em processo de construção. Este conceito de “devir” torna-se pertinente também para o desenvolvimento profissional do professor. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar uma aprendizagem de qualidade aos educandos, em sintonia com as demandas socioculturais de cada tempo.

Na percepção de Nóvoa (1995), o processo de formação de professores deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso do professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional. A formação “se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num rico processo em que *prática-teoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável de formação.” (LIBÂNEO, 2012, p. 489). A formação do professor (inicial e continuada), vista sob esta perspectiva, implica a valorização de seu conhecimento e da reelaboração dos saberes profissionais adquiridos pela prática vivenciada em seu trabalho docente.

Nesta linha de pensamento, no dizer de Tardif (2001, p. 112), “os saberes, saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”, devem ser reconhecidos e valorizados no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial, dos saberes da experiência, visto que o saber docente é construído levando em conta esses saberes.

Retomando este pensamento em suas pesquisas posteriores sobre as teorias e práticas pedagógicas, afirma o autor:

O pedagogo possui também um saber de experiência. Este vem das muitas tentativas que ele fez ao longo da sua carreira. A experiência se inscreve em uma relação particular com o hábito. Efetivamente, aprender com as próprias experiências significa viver um momento particular, diferente das circunstâncias habituais, e que

por isso se registra no nosso repertório de saberes. (TARDIF; GAUTHIER, 2010, p. 483).

No que se refere à valorização do conhecimento do professor, a partir da experiência no exercício da profissão, Contreras (2002) e Tardif (2012) têm discutido a natureza desta aprendizagem, ressaltando a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente, no âmbito das práticas pedagógicas da sala de aula como auto formadoras. O saber da experiência parte da atividade cotidiana do professor e do conhecimento dessa realidade, sendo por ela validados. Dessa forma, não se pode ignorar os saberes que os professores adquirem por meio de sua vivência.

Para Demo (2006), a superação rudimentar da habilidade didática e pedagógica da docência compreende uma resignificação de sua ação educativa. O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenhosidade e arte a gestação de sujeitos críticos e autônomos, participativos e construtivos. A formação permanente “precisa fazer do professor o profissional em exercício do cuidado pleno de aprendizagem reconstrutiva infinda. O fulcro de uma comunidade profissional de aprendizagem de tal sorte que o aluno se insira naturalmente num ambiente possível de aprendizagem.” (DEMO, 2006, p. 72).

A formação permanente significa tornar permanente a arte de aprender sempre, de modo reconstrutivo e contínuo. Refere-se ao horizonte formativo e educativo do processo, através do qual a aprendizagem se torna dinâmica pela vida afora. De uma parte, admite-se que formação é processo, não produto, não começa e nem acaba, está sempre em andamento na forma de um devir. De outra parte, admite-se que se trata da dinâmica profunda, que mexe as entranhas das pessoas, indo muito além do manejo de informações, da apreensão de novos conhecimentos, por ser a formação algo que impacta o ser da pessoa. (DEMO, 2006).

Dentro desta perspectiva de formação continuada, é vital que os professores se comprometam com sua formação permanente e não se acomodem esperando que outros organismos ou a própria instituição onde trabalha ofereçam cursos pontuais de aperfeiçoamento. Ao professor, mais do que delegar, é essencial autogerir sua formação.

Ressalta Libâneo (2012), que os cursos de formação hoje oferecidos não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe efetivamente uma prática pedagógica consciente que conduza à transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade em sala.

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente

de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1996, p.150).

Atuar de forma responsável na condução da própria formação contínua implica empenhar-se na investigação como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem sobre a prática. No entanto, para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, importa que se envolvam, individual e coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que exercitam a docência. (DAY, 2001).

Segundo Nóvoa (1992), o desenvolvimento da carreira do professor não deve ser visto apenas como sequência de fatos que acontecem no exercício da profissão, mas sim como processo não linear que recebe influências também do meio social, psicológico e político. Vale ressaltar que o processo de desenvolvimento profissional é individual, embora se reconheça a importância da troca de experiências, das discussões e das reflexões que ocorrem entre os professores, os seus pares e a sociedade. É no decorrer dessa interação formativa que o professor constrói sua identidade pessoal, profissional e cidadã. Nesta mesma direção, pontua um pesquisador na área de formação de professores:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Colocar à docência o paradigma da formação continuada, essa mudança de postura frente a sua profissão decorre no professor diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para melhor entendê-lo e aperfeiçoá-lo como profissional e agente de transformação.

3 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O processo da aprendizagem pela teoria da complexidade quer ser um olhar multifocal sobre os vários contextos que permeiam o fazer pedagógico em que o professor e o aluno se colocam numa relação dialógica na construção dos saberes numa perspectiva transformadora e emancipatória.

Em conformidade com Souza (2006), há várias concepções que fundamentam o trabalho do professor, entre as quais se assume a docência como práxis produtora de conhecimentos, ao mesmo tempo complexa e transdisciplinar. Essa concepção implica admitir que o trabalho docente tenha dimensão de totalidade, pois compõe-se de múltiplos saberes

que devem ser compreendidos em suas várias relações. Tal perspectiva supõe a reinvenção epistemológica e, como consequência, suas repercussões pedagógicas e didáticas.

No paradigma da Pedagogia da Complexidade o professor orienta os alunos para se expressarem de maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria. Aqui o aluno é corresponsável pela sua aprendizagem. Portanto, cabe ao mesmo aprender a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor. Deve tomar consciência de que não vai à escola para assistir a aula, mas para pesquisar, compreendendo-se como parceiro do trabalho na construção do conhecimento.

Pela teoria da complexidade na busca de uma educação de qualidade, o eixo da ação docente precisa passar do “ensinar” para o “aprender”. No processo da aprendizagem faz-se necessário evidenciar a importância da elaboração de um planejamento do ensino de forma holística inter e transdisciplinar. Educação de qualidade tem como objetivo o desdobramento dos programas de ensino, percorrendo uma proposta metodológica e didática na construção do conhecimento. Com as mudanças na sociedade, as formas de ensinar também sofreram alterações, tanto os professores quanto os alunos percebem que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. É inevitável a pergunta: Como ensinar e aprender em uma sociedade interconectada? Mudanças na educação são importantes para mudar a sociedade. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Na sociedade da complexidade globalizada, as relações humanas também se qualificam e complexificam, o que sem dúvida igualmente afeta e desafia o trabalho pedagógico, na sua função mediadora de aprendizagens significativas.

Na Pedagogia da Complexidade o professor é um mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido. Através desse conhecimento produzido, o objetivo é a prática social: o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. (SAVIANI, 1985, p. 76).

No entendimento de Souza (2006), a prática docente, pelo paradigma da complexidade, passa a ser entendida como um fazer pedagógico compartilhado de compreensão e enriquecido com a contribuição dos alunos, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão formando uma cultura particular. Significa pensar o ambiente de aprendizagem como um espaço de conhecimento construído mediante negociação aberta e permanente, de maneira que seja priorizada a reconstrução crítica do conhecimento de mundo que o aluno assimila acriticamente fora desse ambiente. Para que isso se torne possível, será indispensável organizar a sala de maneira que esta seja um fórum

de debates constantes, de negociação, de concepções e representações das realidades, ou seja, um espaço de conhecimentos compartilhados.

O desenvolvimento do conceito de complexidade pedagógica questiona a concepção tradicional da pedagogia como um conhecimento linear. Este repensar desta pedagogia considera que esta não se pode subordinar a um modelo de conhecimento e de práticas fragmentadas, mas deve fundamentar-se na concepção da realidade educacional como multidimensional. Na concepção da sala de aula como espaço do saber, os professores percebem e gerenciam uma complexidade cada vez maior, na qual a interação de cada ator da aprendizagem interfere na totalidade pela busca do conhecimento.

Em seus estudos sobre o paradigma da complexidade, Morin (2007) tem chamado a atenção para o fato de que o pensar complexo implica a certeza da incerteza, sendo a lógica da complexidade algo ainda marginal no pensamento científico, epistemológico e filosófico. A complexidade não deve ser considerada como receita, como uma resposta pronta e acabada, mas como um desafio e uma motivação para pensar. Ao trabalhar a formação imersa na complexidade, assume-se o aprender como algo vital e não como acúmulo de informações. Aprender a aprender modifica radicalmente a relação consigo mesmo, com os outros e com o contexto. Para o autor a complexidade está relacionada com a ideia de incompletude do conhecimento e, nesse sentido, apropriar-se de informações para planejar a formação docente requer trabalhar o conhecimento de forma multidimensional, na articulação do saber de diferentes disciplinas e de diferentes campos do conhecimento, levando em consideração as especificidades de cada ciência em sua colaboração para um novo fazer pedagógico. Assim argumenta Souza (2013) sobre a articulação do saber:

Para que possa evidenciar os aspectos mais relevantes para cada saber ou cada prática, será necessário dedicar-se ao trabalho de tradução. Esse trabalho visa a criar teias de saberes e práticas possíveis de serem tomadas como alternativas à educação tradicional. Os professores que aprendem a trabalhar levando em conta o conhecimento prévio dos alunos podem encontrar estas chamadas zonas de contato entre saberes que ajudem a criar significados novos. (SOUZA, 2013, p. 248).

Num recorte de seu pensamento, Santos (2006, apud SOUZA, 2013) considera que o trabalho de tradução enfrenta dificuldades, pois há muitos silêncios ocultos na linguagem que permeiam o pensamento do professor. Dentro das instituições de ensino há muitos silêncios em meio aos ruídos externos de seu ambiente. São silêncios de afeto, de desilusões, de agressões e exclusões sociais vivenciadas a cada dia. É preciso decodificar esses silêncios para descobrir seus significados. Visto com o olhar da complexidade, o exercício da docência evidencia fortes contradições entre os valores sociais predominantes e aqueles que deveriam ser incorporados para a emancipação da sociedade.

Na compreensão de Morin (2007) e Souza (2013), pela teoria da complexidade, nas distintas realidades de sala de aula, zonas de contato entre os sujeitos colaborativos para o conhecer poderiam ser criadas a partir dos diálogos entre os diferentes saberes dos professores e dos estudantes, entre diferentes práticas, expectativas e emoções do aprender a aprender. Na complexidade que constitui o ambiente da sala de aula há muitas riquezas complementares a ser postas em contato. A consequência dessa perspectiva supõe mudanças pedagógicas e didáticas na formação de professores. Pressupõe que esta deva fundamentar-se na concepção da prática docente como contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes, em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, com vida própria, formando uma cultura por um novo saber. É pensar o ambiente educativo como um espaço de conhecimento construído de forma dialética, mediante a negociação aberta e permanente, em que seja valorizada a elaboração e reconstrução crítica do conhecimento.

Para Behrens (2006), a atuação no paradigma da complexidade faz com que as universidades e as escolas em geral busquem superar práticas conservadoras baseadas na transmissão e na repetição. Mais do que reforçar atos intelectuais, o paradigma da complexidade exige que se estabeleçam novas relações entre as pessoas, com a natureza e com o mundo. Nesses termos, “não adianta pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoa complexa.” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 47).

Por este olhar multidimensional sobre o conhecimento, ao constatar que a docência é caracterizada pela complexidade, admite-se que os professores são profissionais imersos numa realidade de complexidade, pois seus alunos e os contextos de aprendizagem nos quais atuam também o são. Suas práticas se constroem com grupos de alunos que são heterogêneos quanto ao nível de conhecimento, de habilidades que dominam, de amadurecimento emocional e cognitivo, bem como são diversos os interesses motivacionais que os fazem estar coletivamente num ambiente acadêmico.

4 PROFESSOR REFLEXIVO

O professor reflexivo é um modo de ser e estar do professor no desenvolvimento da docência, no cuidado de sua formação, no exercício de sua atividade laboral, imerso na sociedade. O profissional reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar e questionar a sua prática, no intuito de agir sobre ela, não como mero reprodutor de ideias e práticas exteriores ao sistema educacional.

Segundo Schön (1995), a atividade da docência é um momento de construção de conhecimento, que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização sobre os saberes. Para o autor, a atuação do professor reflexivo implica em considerar o conhecimento prático (conhecimento na ação: saber-fazer), a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação), uma reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível de um professor reflexivo) de sua atuação docente. Os professores pensam sobre o que fazem, refletem na e sobre a ação. (SCHÖN, 1995). O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação. Esse é um processo pelo qual é possível tornar-se professor pesquisador, ensinar problematizando e pesquisando a própria prática de sala de aula.

Embora considerando relevante a contribuição de Schön sobre a teoria do professor reflexivo, uma ressalva desta percepção “decorre da redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula. A questão que me parece central é que o conhecimento pode vir da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente na mesma.” (PIMENTA, 2005. p.131).

Nesta mesma linha de pensamento, Libâneo (2012) considera a necessidade de ficar atento sobre os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor reflexivo, sendo necessário vivenciar a atitude reflexiva além dos limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Em sua análise destaca a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias, como marco para a melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática, aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando novos instrumentos de ação.

Dessa forma, requer-se que os professores articulem os saberes teóricos com os saberes práticos, compreendendo que a teoria oferece subsídios aos professores no enfrentamento das situações singulares de sala de aula. Igualmente possibilita a reelaboração de novas teorias no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem e influenciam na sua prática docente.

Em sintonia com a concepção de Dewey (1979), a proposta de formar o professor reflexivo envolve as atividades de busca e de investigação do ato de pensar, rompendo a rotina da prática, onde há aceitação sem reflexão, do fazer pedagógico no processo do ensino e da aprendizagem. A prática educativa reflexiva busca representar o novo papel que o professor deve desempenhar na educação, com ênfase na investigação da própria prática, num

diálogo coletivo pela construção do saber, incorporando-a na dinâmica institucional e na ação cotidiana do educador como uma dimensão intrínseca da prática política pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar de forma responsável na condução de sua própria formação requer do professor empenhar-se na investigação sobre o seu fazer pedagógico, ampliando a aprendizagem sobre a sua prática de ensino de forma contínua e permanente. Na concepção de Day (2001), para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, devem “se envolver, individual e coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham”. Para assegurar esta postura reflexiva, os docentes “necessitam de um apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos.” (DAY, 2001, p. 53).

O desenvolvimento do conceito de complexidade pedagógica questiona a concepção tradicional da pedagogia como um conhecimento linear. Conforme Demo (2006), esse aprofundamento considera que não se pode subordinar a um modelo de conhecimento instrucional e com práticas fragmentadas. Deve fundar-se na concepção da realidade educacional como multidimensional e, nessa perspectiva, orientar os professores para que percebam e gerenciem uma complexidade cada vez maior, na qual o comportamento de cada elemento no ambiente da aprendizagem interfere na construção do conhecimento colaborativo pela prática do aprender a aprender.

O paradigma da complexidade leva a considerar diversas nuances na formação de professores e apresenta alguns princípios fundamentais. Destacam-se: a compreensão da formação de professores como um processo contínuo, o fomento de processos de mudança, a sintonia com o desenvolvimento organizacional da escola, a integração entre conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. Acrescente-se ainda a integração teoria e prática, a superação do distanciamento entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores, além do desenvolvimento reflexivo e crítico como possibilidade para os professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. (GARCIA, 1999).

O desenvolvimento do trabalho por uma prática reflexiva leva os docentes a pensar sobre o seu relacionamento com os alunos, com o saber que desenvolvem na e pela academia,

consigo mesmos como mestres e como pessoas. Os professores, por esta prática, configuram-se como reprodutores de sua profissão. A proposta de formação centrada na investigação impulsiona o professor reflexivo a examinar o seu próprio trabalho, visando a modificar as suas práticas. Conforme Lüdke (2004), a prática reflexiva envolve uma reflexão sobre a ação, a reflexão na ação. Em outros termos, significa uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática, “não necessariamente de modo consciente e, em muitos casos, não passíveis de serem descritos, seja a priori ou a posteriori, como um conjunto de regras, passos ou procedimentos válidos além do contexto original.” (LÜDKE, 2004, p. 41).

A escola, para além do seu espaço físico, comporta o mundo globalizado em que vivemos em sua complexidade, pluralidade, diferenças e desafios socioculturais, igualmente constituindo-se num espaço multidisciplinar e transdisciplinar do pensar, interpretar e do fazer ciência. O professor, na concepção da teoria da complexidade, precisa colocar-se em processo contínuo de formação permanente. Nesta perspectiva, pela reflexão sobre a ação docente, num ambiente de aprendizagem com os seus pares, poderá melhor aprofundar coletivamente o conhecimento, a percepção de sua pessoa, o desenvolvimento de seus alunos, e assim contribuir de forma integrada na transformação social da comunidade.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, SP: EDUFSC, 1996, p. 139-152.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores.** Porto, PT: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição.** São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo. In: SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Formação de Professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philipp; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Ruth Catariana. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomena (Org.). A educação como espaço de cultura. **Anais do VII EPECO**, Encontro de Pesquisa em Educação Centro Oeste. ANPED EDUFMT, 2006.

_____. Formação de professores: tempo de vida – tempo de aprendizagem. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, J. Henriques; SUANNO, Marilza V. Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre, PT: Ed. Sulina, 2013.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículos e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

_____. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria docente como profissão e interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____ ; GAUTHIER, Clermont. **A Pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEXTO, CONTEXTO E INTERTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Camille Anjos

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Analista de Planejamento Educacional do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF.

Edgard Ricardo Benício

Pedagogo. Esp. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Professor da Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF.

Mariana Aparecida Christiano

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília-DF.

RESUMO

O presente artigo de caráter bibliográfico tem como objetivo apresentar e discutir a formação de professores na sociedade brasileira. Mais especificamente, no mesmo, procura-se refletir sobre o contexto que envolve a trajetória de formação da identidade docente e o intertexto das relações estabelecidas entre o que se pensa e o que se faz dessa formação no magistério.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper, bibliographical in nature, aims to present and discuss the training of teachers in Brazilian society. More specifically, it seeks to reflect on the context within which the trajectory of one's teaching identity evolves and the existing links between what is thought and what is done about/for teacher training programs.

Keywords: Teacher Training. Education. Teaching. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema muito pesquisado e debatido não apenas no âmbito da educação, mas também em outras áreas do conhecimento, como a área da psicologia e sociologia, que envolvam permanente formação profissional. Várias perspectivas são atribuídas a esta temática e todas elas são imprescindíveis para compreender a sua dimensão complexa. Falar em formação de professores no contexto atual, brasileiro, é buscar alternativas que contribuam para a qualidade da educação no nosso país.

Desta forma, para analisar as condições da formação de professores no presente, precisamos olhar para o passado e perceber as raízes da formação de professores desde a

institucionalização da profissão no Brasil. Sendo assim, a primeira parte deste artigo se dedica a delinear brevemente tais acontecimentos históricos. Antes, porém, retomaremos o início da formação de professores na Europa, processo que influenciou os acontecimentos no Brasil neste campo.

O foco dado a este passado perpassa a Lei das Escolas de Primeiras Letras, as Escolas Normais, os professores adjuntos, os Institutos de Educação, as escolas modelo, os cursos de Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Com efeito, sabemos que muitos outros fatos constituíram esta história, mas nos atentaremos a estes para analisar as perspectivas e os desafios do exercício docente no Brasil.

Nesse sentido, propomos uma reflexão sobre como o professor encara a diversidade presente na escola, como por exemplo, as mudanças nas famílias, a diversidade de classes sociais, etnias, crenças, além de como esse profissional possibilita que os saberes progressos dos alunos sejam constantemente privilegiados no espaço escolar. Ao professor cabe lidar ainda com a justa medida entre os saberes tradicionais e a inserção das novas tecnologias no ambiente de aprendizagem, sem falar na necessária formação continuada para o melhor exercício da docência.

De fato, muitos são os desafios que se delineiam ao exercício da docência e quando se fala em formação de professores, não é possível desvincular tais aspectos intrínsecos à sua atuação. Não se trata, portanto, de apenas elencar, como uma simples constatação, esses aspectos desafiadores da formação e do trabalho docente, mas, sobretudo, refletir sobre possibilidades e perspectivas, a fim de projetar um espaço educativo cada vez mais profícuo para o pleno exercício do magistério.

2 ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – TEXTO

A formação docente foi um aspecto observado por Comenius, ainda no século XVII (SAVIANI, 2009). Porém apenas com o abade La Salle se consolidou o primeiro estabelecimento de ensino que além de educar crianças, visava à formação de professores. Lourenço Filho (2001) informa que na instituição educativa de La Salle o ensino era baseado em exemplos e os novos mestres aprendiam a ensinar observando os mestres mais experientes ensinar os grupos de criança. Esta foi a primeira experiência de uma Escola Normal.

Com a Revolução Francesa verificou-se a necessidade da instrução popular, a qual foi posta aos cuidados do Estado de forma que as Escolas Normais começaram a se multiplicar (TANURI, 2000). No Brasil a preparação dos professores emergiu de maneira mais

significativa após a Independência com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, na qual os professores deveriam se instruir no método do ensino mútuo que visava o ensino das primeiras letras como, também no domínio do próprio método.

Assim, foram criadas as Escolas Normais brasileiras, sendo a primeira construída na província do Rio de Janeiro em Niterói (SAVIANI, 2009). Estas escolas priorizavam uma formação específica, dessa maneira os conhecimentos que deveriam ser transmitidos na escola eram o foco central. O preparo didático que os professores deveriam ter era deixado à margem, fato que nos remete aos primórdios da constante fragmentação na educação.

Em consonância com a descontinuidade das políticas educacionais, em 1849, o presidente da província do Rio de Janeiro fechou a Escola Normal e a substituiu pelos professores adjuntos, os quais se caracterizavam como ajudantes dos professores regentes das classes e que buscavam se aperfeiçoar nas matérias a serem ensinadas e na prática de ensino. (SAVIANI, 2009).

Um fator que contribuiu para o lento crescimento das Escolas Normais foi a falta de interesse da população pela profissão docente, pois financeiramente ela não era atrativa e não tinha muito apelo. Com isso, as pessoas mais despreparadas foram quem frequentaram tais escolas (TANURI, 2000). Mais uma vez o descaso com a educação e a formação de professores se evidencia na história. Ainda nos dias de hoje a profissão de professor é marginalizada e não recebe o devido respeito da sociedade.

Com os diversos acontecimentos era imperativa uma reforma na Escola Normal. Assim, ela obteve maior êxito com a democratização e obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino (TANURI, 2000). A maior inovação nesta reforma foi a implantação da escola de aplicação ou escola-modelo.

Outro fato positivo que surgiu com a reforma foram os Institutos de Educação. Nesse sentido, Anísio Teixeira teve uma significativa participação. Quando era diretor da Educação do Distrito Federal, ele organizou a Universidade do Distrito Federal em 1935. Para ele, a formação dos professores era um problema a ser enfrentado e devia acontecer no nível superior. (TOMAZETTI, 2001).

Anísio Teixeira foi um dos percussores da Escola Nova no Brasil, influenciado por John Dewey ele trouxe para o país uma concepção de educação para todos (democrática). Junto com outros grandes educadores, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ele conseguiu propor e estabelecer uma reforma na educação baseada nos pilares da Escola Nova. Porém, seus reais princípios e a utilização da prática como um elemento essencial foram interpretados de diferentes maneiras e seus aspectos originais foram se perdendo.

A antiga Escola Normal do Rio de Janeiro se integrou a Universidade do Distrito Federal e se tornou um Instituto de Educação, o qual foi denominado de Escola dos Professores, a qual finalmente elevou a formação de professores para o ensino superior (SAVIANI, 2001). Um dos Institutos de Educação mais importantes do Brasil, o do Rio de Janeiro, foi dirigido por Lourenço Filho, o qual, em seu livro “A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação” nos apresenta relatos minuciosos sobre como se estabeleceu o Instituto e tudo o que foi conquistado no ano de 1936.

Nos Institutos de Educação a ideia era incorporar a dimensão pedagógica e o conhecimento com um caráter científico (SAVIANI, 2009). A formação que antes se pautava no aprendizado dos conteúdos que deveriam ser ensinados em sala de aula, agora compreendia o aspecto pedagógico que a ação de ensinar e aprender demanda, tendo esta dimensão uma cadeira de destaque. Valorizavam-se a partir deste momento as Ciências da Educação. (TANURI, 2000).

No ano de 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e uma de suas principais ações era a de qualificar o pessoal que atuava na área da administração escolar, como diretores e inspetores (TANURI, 2000). O primeiro curso de pedagogia no mundo foi estabelecido na Columbia University de Nova York (LOURENÇO FILHO, M. B.; LOURENÇO FILHO, R., 2001). Já no Brasil o primeiro curso de Pedagogia surgiu em 1939 e objetivava formar bacharéis, especialistas em educação e licenciados, àqueles que atuariam como docentes nos cursos normais.

As Escolas Normais elas se concentravam em maior quantidade nos estados de São Paulo e Minas Gerais, isto na modalidade pública (TANURI, 2000). As Escolas Normais privadas se alastraram rapidamente e em pouco tempo tinham mais oferta que as públicas.

O golpe militar exigiu ajustamentos no âmbito educacional, uma das principais alterações foi a mudança da denominação do ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau. Com esta novidade o curso normal passou a ser considerado uma habilitação de segundo grau (SAVIANI, 2009). Foi necessária também uma modificação nos currículos dos cursos de Pedagogia, uma vez que eles foram fracionados em habilitações técnicas (TANURI, 2000).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau, já a LDB de 1996, propôs maiores mudanças e teve mais impacto na educação. Ela determinou que a formação dos professores que atuariam na educação básica tinha que acontecer no nível superior (TANURI, 2000). Instituiu também o tempo máximo no qual isto deveria ocorrer que eram dez anos, ou seja, até

o ano de 2006. Além disso, a formação de professores para atuar na educação básica se daria integralmente no ensino superior. (GATTI, 2010).

Outro documento normativo foram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores promulgada em 2002, as quais viabilizaram também a criação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, estas tiveram que ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2006 a formação dos professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental foram atribuídas aos cursos de Pedagogia, além das modalidades específicas que já eram oferecidas anteriormente (GATTI, 2010). Sabe-se que atualmente as diretrizes curriculares estão sendo repensadas.

3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONTEXTO

Pensar sobre a formação de professores e o exercício da docência, no contexto atual e dadas as suas especificidades, é pensar sobre a gama de desafios que eles envolvem, como as relações de trabalho, as mudanças sociais que refletem na escola, o uso de novas tecnologias, a formação inicial e continuada, entre outras. De fato, muitos são os desafios, mas não se pode abrir mão da reflexão e compreensão acerca daquilo que está intrínseco à formação e profissionalização docente, ou seja, as questões de subjetividade e o traço histórico de cada indivíduo envolvido no processo de ensinar e aprender, bem como de pensar como o docente irá interagir com os demais atores que compõem o processo educativo, principalmente os estudantes.

Muitos são os desafios enfrentados já na formação inicial do professor. Tardif (2012) aponta que o professor não se coloca como um pesquisador, função que se destina apenas à comunidade científica. Ao contrário, mesmo quando de sua inserção nos cursos de licenciatura, aprende que sua atuação se dará apenas nas instâncias da Educação Básica, e coloca-se como um mero transmissor de saberes, exteriores à sua prática profissional. Nesse sentido, o autor aponta para a diversidade de saberes necessários à atuação docente e sugere como prejudicial a divergência que se coloca a partir do momento em que os cursos de formação docente determinam quais saberes são essenciais para formar um professor “ideal”. Isso por que esses saberes se colocam a partir de um olhar distante da realidade que emerge do cotidiano da sala de aula, o que acarreta uma descrença por parte do professor, que acaba por subestimar sua própria formação.

Com efeito, é mesmo nos saberes experienciais que se baseia a prática docente realizada nas escolas e partilhada entre professores. É nesse momento em que se dividem as

angústias, dúvidas, experiências exitosas e o “como-fazer” tão necessárias ao cotidiano da sala de aula. Seria de extrema riqueza poder validar esse saber experiencial e Tardif (2012) propõe uma reforma em que os responsáveis pelos cursos de formação de professores se remetam as escolas de educação básica para aprender com os professores em exercício o que é a “ensinagem”.

Em contrapartida, para os profissionais já em exercício, se coloca como um grande desafio a formação continuada, Afinal, o trabalho realizado por este profissional é exigente e, por vezes desgastante. O embate entre as ideias positivistas e o marxismo desencadearam o modelo da racionalidade emancipatória, que possibilita compreender a indissociabilidade entre teoria e prática e sua necessária interação dialógica.

Segundo Pimentel (2014), a concepção da racionalidade emancipatória é bastante recente, mas caminha para uma tendência fortemente presente que é a associação do meio acadêmico ao ambiente escolar, da articulação professor-pesquisador. Afinal, não basta apenas um professor-reflexivo, que se enclausura em sua individualidade e se distancia da prática. Dessa postura resulta o cenário atual de dicotomia entre teoria e prática, bem como as lacunas ocasionadas pela prevalência do empirismo e sua valoração, sobretudo, na prática daqueles que estão vinculados à docência na Educação Básica. O que se observa é uma ausência de fundamentação teórica por trás dessa prática, o que a esvazia e torna pouco significativa.

É, portanto, fundamental que o professor em exercício se vincule a um curso de formação continuada que possibilite emergir um profissional que se debruça sobre os problemas presentes em seu fazer docente e o investiga, conhece, aprofunda e torna sua ação política. Esse professor conseguirá, a partir de uma tomada de consciência, realizar um trabalho de criar pontes entre saberes e práticas que possibilitam o refazer-se constante de si próprio e de seus estudantes, promovendo uma emancipação social.

Sabe-se que cada indivíduo presente no espaço escolar traz consigo um universo particular. Os conhecimentos pregressos, as diferentes configurações de família, tradições culturais e crenças, além dos diferentes tempos de aprendizagem de cada um, torna a sala de aula uma miscelânea de especificidades. Superar os desafios quanto as diferentes realidades presentes no cenário escolar perpassa uma compreensão de educação holística e complexa. Para tanto, professores e estudantes devem ser vistos como sujeitos do processo de “ensinagem”, a fim de se tornarem mais cooperativos, solidários e cidadãos. Para que essas relações se concretizem é preciso trazer presente ao ato educativo os “tempos de aprendizagens” (SOUZA, 2013). Nessa perspectiva, o passado faz vir à tona todos os saberes

negados, as não existências, por meio do resgate da memória. No presente é quando se vivencia a “ensinagem” e realizam-se as conexões dos conhecimentos de forma autônoma, crítica e criativa. Já o futuro coloca-se como tempo-espaço de aprofundamento, reinvenção e transformação.

Conforme aponta Souza (2013), por vezes a prática docente fica paralisada pelas exigências (desafios) em cumprir as obrigatoriedades curriculares e outras normas que regularizam e institucionalizam a educação. Nesse caso, o fazer-docente perde sua dimensão transformadora de educar para a emancipação e exercício da cidadania ativa de professores e estudantes. É preciso, mesmo que limitados pela normatização, recuperar essa dimensão que permite a transformação do *status quo* e a superação de tantas provocações.

As relações presentes nas salas de aula, bem como os desafios enfrentados pelos professores e também estudantes, são reflexo da crise em que se encontra a sociedade e consequentemente, os sistemas de ensino. É preciso cada vez mais, repensar a forma como o docente se coloca diante dessa crise e das transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes dela, em um sentido macro, em relação as mudanças estruturais no ambiente escolar, bem como nas relações estabelecidas nesse espaço da sala de aula e no processo de ensinar e aprender.

De acordo com Zuben (2003), as referidas mudanças resultam em novas formas de aprender e, em linhas gerais, a escola não incorpora em seu fazer cotidiano tais mudanças, não cumpre com seu papel integrador e não possibilita ao estudante estabelecer vínculos entre o que aprende ali com o que se passa em um contexto local e global da sociedade. Cabe, portanto, almejar um projeto de formação de professores que dê subsídios a esses profissionais para que consigam pensar sobre as transformações da sociedade e levar seus estudantes à também pensarem, para que juntos construam uma educação que promova os valores sociais, a justiça e a igualdade, além da formação para cidadania e a ética.

Com efeito, esse pensar necessita sempre ser crítico e reflexivo, a fim de compreender os fenômenos que envolvem a educação. A escola baseia-se em paradigmas por vezes ultrapassados, que não dão conta de explicar e compreender o desenvolvimento humano no momento atual. Daí a permanente condição de crise em que se encontram as instituições escolares. É preciso considerar também que a subjetividade de cada ser humano é construída de forma contínua e processual. E é no processo de construção da subjetividade que será possível edificar um novo olhar, que por sua vez, poderá talvez romper com a ordem vigente e promover a ruptura com os (pré)conceitos, a superação dos desafios e a concretização de uma escola ética e equânime.

4 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – INTERTEXTO

A perspectiva de um profissional capaz de refletir o seu fazer, que ultrapassa a racionalidade técnica, onde o professor é um mero reprodutor de conhecimentos sistematizados, é o professor reflexivo. A reflexão é uma alternativa na busca de autonomia e capacidade de tomar decisões pelo docente. Para Pimenta e Ghedin (2002), desde a década de 1990 a expressão professor reflexivo tomou conta do cenário educacional. Já Zeichner (1993), em relação à concepção de professor reflexivo, afirma que os professores

que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar. (p. 17).

Nessa perspectiva, o professor, como agente de transformação, tem uma obrigação inerente ao exercício profissional de intervir na realidade cotidiana em que está inserido. Ao professor compete o pensar sobre o seu fazer, numa tentativa de mudar práticas que exerce para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Geraldi et al (1998) apud Meneghetti (2004) salienta que

ao optar pela perspectiva da formação do professor como aquele que reflete e investiga a sua prática, faz-se necessário observar alguns pressupostos e implicações: a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre as crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais; a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida; cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento; é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica; a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (p. 61).

Nesse contexto, as referências que o professor possui em relação a sua construção pessoal e profissional são significativas para que possa entender o seu fazer pedagógico, o posicionando frente aos seus próprios desafios.

Ghedin (2002) enfatiza, como fator fundamental na construção de um processo reflexivo, um ensino baseado numa metodologia que possibilite além do entendimento curricular, dividido em disciplinas, uma qualificação para a formação do cidadão autônomo.

Nesse entendimento McCarthy (1987) apud Ghedin (2002) afirma que

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores na práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a

elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (p. 4-5).

Para Matos (1998) apud Meneghetti (2004) a reflexão é uma característica inerente à natureza do ser humano:

se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua consequente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. (p. 293).

É importante destacar que, neste entendimento, o que se pretende, é fazer com que o professor, possa ser capaz de reconhecer os valores construídos socialmente, que foram internalizados por ele, e que hoje representam modelos sociais, e a partir daí ser capaz de tomar como ponto de partida a “consciência de suas origens e de seus efeitos”. (p. 5).

Nessa construção de professor reflexivo, Schön (1992) menciona o conceito de reflexão-na-ação, ou seja, o processo o qual os professores aprendem, a partir de uma análise e interpretação do seu próprio exercício, construir um conhecimento específico, tácito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta espontaneamente no desempenho das suas ações.

Schön (1992) também ampliou o conceito de professor reflexivo ao fazer com que as dimensões da escola fossem pensadas quanto ao currículo, processos de formação, projeto pedagógico, trabalho coletivo, autonomia, identidade profissional e pessoal, histórias de vidas etc.

Matos (1998) apud Meneghetti (2004) enfatiza a questão da reflexão na formação dos professores

A perspectiva da reflexão é amplamente difundida e apropriada por pesquisadores que veem nela a possibilidade de que o professor possa produzir conhecimento na medida em que tenha um olhar reflexivo sobre sua prática. Múltiplos são os trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores que acentuam a promoção da reflexão como um novo modo de ver, perceber e atuar, necessário à formação inicial e continuada do professor. (p. 63).

É necessário entender que a questão de professor reflexivo precisa ser bem conduzida, analisada, refletida e praticada. Para Zeichner (1993) o entendimento da concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir dos estudos de Dewey, não pode ser percebida como uma forma técnica de se ensinar a ser reflexivo. Para Castro (2000) apud Pimenta e Ghedin (2002) a “massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico”. (p. 7).

Nesse contexto, é fundamental que o professor esteja ciente da necessidade de se ter uma formação a partir das bases das teorias da educação, não apenas exercer sua atividade

pela prática, mas possa dominar a sua área de conhecimento. Nas palavras de Pimenta e Ghedin (2002):

o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (p. 8).

Para Mendes (2007), a dimensão da reflexão possibilita ao professor errar e tomar conhecimento de seu erro, refletindo o como fazer, para tentar de novo, assim, numa construção de “autonomia e descobertas das potencialidades que constituirão as competências e as habilidades profissionais”. (p. 43).

Assmann (1998) afirma que para o prazer e ternura da educação, o ambiente pedagógico deve “ser lugar de fascinação e inventividade”. (p.29). Assim, os envolvidos no processo de aprendizagem devem ter seus sentidos aguçados, possibilitando uma “dose de alucinação” (p.29), ou como enfatiza, deve haver uma “mixagem de todos os sentidos”. (p.29). Neste contexto, o professor é o grande responsável por iniciar tal despertar para o processo de ensino-aprendizagem, tarefa esta do ofício de ser professor.

As experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional dos professores estão cheias de percepções propiciadas por esses anos de atuação e possibilitam uma ação mais reflexiva da sua ação. Nas palavras da professora Flávia Medeiros Sarti, do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a manutenção do professor com anos de experiência é importante para o sistema de ensino: “Diferentemente do que nos diz o senso comum, um professor com dez, quinze anos de experiência tem maior possibilidade de ser criativo e de inovar em sua prática do que um professor iniciante”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Para Nóvoa (1992), no desenvolvimento pessoal é importante para o docente encontrar o espaço onde possa “dar sentido as suas histórias de vida” (p. 38). É por meio de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 38) que se dará tal formação, não apenas pela acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas.

No Brasil a experiência não é um dos fatores para o bom profissional, isto na visão do Estado, uma vez que ainda há pouca valorização destes docentes. Em 2011 nos anos finais do Ensino Fundamental, 15,6% dos professores tinham 50 anos ou mais; a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) era de 32,7%, mais que o dobro

da proporção brasileira. Para o Ensino Médio, o contexto é semelhante: na OCDE a média de professores com idades maior que 50 anos era de 35,9% e no caso brasileiro, era de 17,1%.

Segundo o conselheiro do Todos Pela Educação, Mozart Neves Ramos, a carreira do magistério não oferece estímulos para o professor com experiência, uma vez que o salário não é atraente, não há valorização social ou qualquer prestígio pelo ofício docente, diferente de países como a Finlândia, onde os professores são atraídos por altos salários e ao longo dos anos de exercício profissional, ganham prestígio por atuar na sala de aula.

Sampaio et al (2002) explicitam uma relação salarial do magistério com duas profissões mais bem remuneradas em nosso país, pensando em formação superior para o exercício profissional:

No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo. (p. 108).

É uma explicitação do que ocorre quando falamos em valorização e reconhecimento do magistério, para que de certa forma, seja possível identificar alguns elementos que tornam esta carreira pouco atrativa às novas gerações e reduzem a permanência aqueles já inseridos no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para o passado para pensar o presente e o futuro é uma maneira de tentar corrigir erros e apostar em novas alternativas que impulsionem o processo educativo. Na história da formação de professores no Brasil, observamos que muitas iniciativas positivas como as escolas modelo e os Institutos de Educação não tiveram continuidade. Porém com os vários relatos encontrados sobre tais experiências percebemos que essas ações não poderiam ter sido descontinuadas.

É certo que hoje a realidade é outra, mas a questão da prática durante o processo de formação para a docência é um problema recorrente, e essa questão poderia ser tratada com as escolas modelo. Desta forma, tivemos muitos avanços no âmbito da formação de professores, mas tivemos também retrocessos. O capitalismo desenfreado influencia os cursos de formação, pois o mercado pede que eles sejam cada vez mais curtos e enxutos, principalmente para a formação de professores. Assim, devemos olhar para a história e buscar boas propostas

para tentar reconstruir o presente e construir um futuro para a formação de professores que seja mais satisfatório em todos os aspectos.

Nesse sentido, um caminho talvez seja pensar a escola e as práticas pedagógicas presentes nesse espaço de forma muito mais holística. A relação entre saberes, fazeres e poderes sempre estará presente, mas empreender uma reflexão e constante problematização possibilita avanços para a melhoria da escola. Além de todas as questões de ordem social, política e econômica se fazerem presentes como desafiadoras ao trabalho desenvolvido na escola, a burocratização e o engessamento das práticas pedagógicas por meio de uma avaliação que apenas fiscaliza e classifica, leva a uma descrença em relação ao ambiente escolar, por parte de todos os envolvidos no ato educativo. Mas como abrir mão de um espaço tão oportuno à participação e autonomia, ao exercício da cidadania e à construção das subjetividades em cada indivíduo? Não há como abrir mão.

A formação de professores se torna urgente numa sociedade contemporânea. A formação inicial para o cumprimento legal, exigido pelo Estado, e continuada, com vistas a garantir o comprometimento de cada um com a qualidade de ensino, que perpassa por valorização e reconhecimento profissional e, também por outros investimentos nos processos de ensino e aprendizagem. A escola é o espaço-tempo para atender essa demanda.

REFERÊNCIAS

ASMANN, H. Que significa “aprender”? In: ASMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 07 jun. 2013.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas e produção da subjetividade nas paisagens escolares. In: FELDENS, Dinamara Garcia; CARVALHO DO NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas; BORGES, Fabrícia Teixeira (Orgs.). **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Salvador, BA: Edufba, 2011.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2014

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. e GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B.; LOURENÇO FILHO, R. (Org.). **A formação de professores: Da escola normal à escola de educação**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. 125 p. (Coleção Lourenço Filho; 4).

MENDES, Bárbara. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: SOBRINHO, José Augusto (Org). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises**. EDUFPI: Teresina, PI, 2007.

MENEGHETTI, A. F. **Professor pesquisador-reflexivo: o olhar de tutores da educação à distância**. UFSC, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha. Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. e GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

SAMPAIO, C. E. M. et al. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAVIANI, D. Anísio Teixeira: Clássico da Educação Brasileira. In: PÔRTO JUNIOR, G. (org.). **Anísio Teixeira e o Ensino Superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001. p. 23-29.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 27 abr. 2014

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, R.C. C. R. de. **Formação de Professores: tempos de vida – tempos de aprendizagem**. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Na Educação Básica, a maioria dos docentes deixa a carreira até os 50 anos. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

TOMAZETTI, E. M. Anísio Teixeira: Alguns elementos sobre filosofia da educação e formação de professores. In: PÔRTO JUNIOR, G. (org.). **Anísio Teixeira e o Ensino Superior**. Brasília, DF: Bárbara Bela, 2001. p.139-160.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa, PT: Educa, 1993.

ZUBEN, N. A. von. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão.** Baurú, SP: Edusc, 2003.

**NOVOS MODELOS PARA A EDUCAÇÃO:
CONSIDERANDO A CULTURA ORGANIZACIONAL**

ELIZABETH PEREIRA RODRIGUES

Mestre em Educação, Administração e Comunicação, Diretora da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB.

SANDRO TIBIRIÇÁ DOS SANTOS CARNEIRO

Pedagogo, Mestrando em Educação Superior pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Superintendente do Vittrinni Shopping Brasília.

VALDOIR PEDRO WATHIER

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), servidor público federal do cargo de Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais, no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; professor da rede pública do Distrito Federal.

RESUMO

O presente artigo decorre dos estudos realizados na disciplina de Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Enfoca a diversidade e a solidez de propostas voltadas à qualificação da educação, bem como o distanciamento entre os diagnósticos das práticas predominantes na educação brasileira, em instituições públicas ou privadas, ensino básico ou superior, e as prescrições teóricas. Seu objetivo é discutir o papel da cultura organizacional das escolas como elemento determinante quanto à permeabilidade da instituição para novos modelos educativos. Nesse fito, a partir de levantamento bibliográfico, entende-se que, enquanto novas propostas estão recorrentemente fundadas na interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, é imprescindível que elas sejam construídas também a partir do diálogo com os saberes de outras áreas, a exemplo da Administração, a fim de levar em conta fatores que podem ser decisivos para sua viabilidade.

Palavras-chave: Gestão escolar. Cultura Organizacional. Paradigmas educacionais.

ABSTRACT

This article results from our participation in the discipline Higher Education offered as part of the Graduate Education Program of the Catholic University of Brasília (UCB). It focuses on the diversity and robustness of proposals aimed at improving education as well as the distance between the diagnoses of prevailing practices in Brazilian education, in public or private institutions, basic or higher education, and any theoretical prescriptions. The paper discusses the role of organizational culture in schools as a determining factor to the acceptance of new educational models. Having this considered, and based on a bibliographic research, we understand that despite the fact that new proposals are frequently based on interdisciplinary and transdisciplinary theories, they also need to be built based on contributions that come from different areas, such as Administration, in order to consider different aspects that are decisive in regards to their feasibility.

Keywords: School management. Organizational Culture. Educational paradigms.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente dos estudos realizados na disciplina Metodologia da Educação Superior, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), a qual visou compreender o processo de formação de professores a partir das perspectivas epistemológica, pedagógica e antropológica, valorizando um projeto educativo baseado nas características do saber, agir e ser dos professores na realidade contemporânea. Proposta esta que se contrapõe ao modelo ainda hegemônico da educação, centrada nos conteúdos, que resiste aos inúmeros indicativos de que o paradigma educacional de cunho linear-cartesiano não tem se mostrado capaz de responder às necessidades de nosso tempo.

Os estudos levaram à percepção de que há, por parte dos professores e também dos alunos da disciplina, um expressivo esclarecimento quanto às dificuldades atuais da educação brasileira e de que existe amplo sustento teórico direcionado à superação das barreiras inibidoras da qualidade no atual contexto, de universalização da educação básica e ampliação da educação superior, incluindo diversificadas propostas de intervenção sob novos prismas. Um exemplo é o Projeto Alfa, praticado e defendido pelo prof. Dr. Síveres nos seus estudos de pós-doutorado (no prelo) com bases epistemológicas (Capra, Heisenberg e Bohr), sociológicas (Bauman, Lipovetsky e Castoriadis) e educativas (Nicolescu, Morin e Gardner).

A proposta fundamenta-se nos processos de Presença, Proximidade e Partida, exercitados e desenvolvidos a partir da sala de aula. Ao final de uma aula, o professor propõe um tema de Partida aos alunos, a ser pesquisado e aprofundado de forma contextualizada. Cada aluno contribui na aula seguinte com sua pesquisa fazendo, assim, a Presença. E as conexões entre as participações aliadas à teoria e prática trabalhadas conjuntamente, representam a Proximidade. Uma das Partidas realizadas no nosso Curso de Formação de Professores foi entrevistar diretores de escolas sobre os elementos que eles consideram necessários a fim de que sejam incorporados ao currículo de um Curso de Formação Docente. Quando retornamos à sala e realizamos nossa Presença, por meio do conteúdo de cada entrevista com dirigentes de estabelecimentos de ensino, as ideias e sugestões do grupo formaram a Proximidade. Esse processo nos propiciou reflexão mais aprofundada sobre as lacunas verificadas na formação docente hoje, em determinadas áreas, como por exemplo, na educação digital e no preparo para lidar com a diversidade existente no universo escolar.

Não obstante os indicativos teóricos, o que se diagnostica, pela nossa percepção conjunta, é que há grande dificuldade para que as melhorias se incorporem ao cotidiano das instituições. Batalloso Navas e Moraes indicam que:

Nos discursos dos educadores, em geral, as coisas estão bem fundamentadas, aparentemente resolvidas e teoricamente atualizadas. Mas, as situações que emergem das práticas pedagógicas e das políticas impostas, muitas vezes desvinculadas da realidade, revelam situações comprometedoras (BATALLOSO NAVAS e MORAES, 2012).

No cenário das pesquisas sobre a educação nacional há um grande hiato entre o estado da arte da teoria e das propostas e os diagnósticos feitos a respeito das práticas vivenciadas nas escolas. Nesse distanciamento sucumbem muitas promissoras propostas e boas intenções, especialmente de docentes iniciantes que, vindos de uma formação predominantemente teórica, ingressam na carreira carregados de expectativas e, de modo súbito, se deparam com uma realidade rígida. Assim, ao transitar entre duas culturas distintas – a teoria acadêmica e a prática reprodutora – o docente se percebe não em um sistema, mas em um choque.

Para compreender este choque e buscar meios de amortecê-lo ou mesmo evitá-lo, é preciso que a educação não apenas proponha a inserção de práticas interdisciplinares e transdisciplinares, mas que se valha do diálogo e da constante interação com outras áreas para construção de soluções, não apenas pregando, mas também praticando a superação das barreiras disciplinares. Um desses diálogos possíveis é com a Administração. Nesse fito, no presente trabalho discutimos o papel da cultura organizacional como elemento fundamental para pensar a imersão de novos paradigmas na educação, seja em escolas de educação básica ou superior, públicas ou privadas.

Pesquisadores na área educacional têm realizado investigações cujos resultados conduzem à inferência de que o ambiente organizacional da escola interfere no sucesso escolar dos estudantes (NÓVOA, 1995; BARROSO, 1996; LUCK e outros, 1998; CASSASSUS, 2008). Aquelas escolas em que se identifica maior êxito na implantação de seus projetos pedagógicos apresentam alguns aspectos em comum: corpo docente bem qualificado, predisposto às inovações, dotado de autonomia, capacidade de reflexão e crítica; estrutura organizacional com planejamento, definição de metas e avaliação, liderança proativa da direção pedagógica, integração dos diversos setores da instituição, trabalho participativo, valorização das experiências dos membros da escola, ambiente propício ao ensino e à aprendizagem; escola com identidade reconhecida, identificada com sua realidade, em que as responsabilidades são compartilhadas pela equipe como um todo; instalações adequadas aos padrões educacionais estabelecidos, materiais e demais recursos necessários ao processo ensino-aprendizagem; currículo organizado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, contemplando os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, inclusive a preparação para o trabalho; família participante e presente às atividades escolares (LIBÂNEO, 2009).

Nessas instituições, os estudantes aprendem em variados espaços e contextos socioculturais, inclusive na sala de aula. E podem vivenciar um rico processo ensino-aprendizagem se em sua escola existir um clima de organização aprendente, em que se exercitem a interação e as trocas de experiências, onde todos os seus componentes sejam agentes de mudança na sua própria aprendizagem, nos campos cultural, social e econômico e nas demais áreas demandadas por sua comunidade (idem).

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: UM CHOQUE DE CULTURAS?

Para Diniz, Nunes, Cunha, e Azevedo (2011), é primordial que os cursos superiores de licenciatura articulem a formação e a condição docente. Estes autores indicam, em relação aos docentes, que “sua experiência de vida e o modo como se integram e participam da sociedade têm profundas implicações nas formas de ser e agir” (idem, p. 17). Por isso, é preciso levar em conta “as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, que servem de base para a prática docente” (idem, p. 17).

Os autores indicam que é preciso considerar a centralidade das condições de cada docente para o exercício do seu trabalho. Essa percepção remete ao conceito de Matriz Pedagógica, que Furlanetto (1997), ao estudar os elementos constitutivos da ação docente, entende como sendo a

base da qual emanavam suas ações pedagógicas, que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende. (FURLANETTO, 2009, p. 1115).

Se o ensino superior, onde se insere a formação docente, é orientado à teoria, na educação básica tem-se a acentuação nos conteúdos, ou seja, ambos os níveis são ainda predominantemente centrados na dimensão do saber. Ficam as dimensões do ser e do agir preteridas, colocam-se em papéis distantes o docente e o discente – ao ingressar num curso de formação de professores, o futuro docente segue estritamente em uma condição de estudante, sem o claro reconhecimento de estar em um estágio prévio ao da docência. Isso sugere que a transição entre estes dois papéis representa um salto desafiador. Esse distanciamento é frequentemente traduzido pela lacuna entre o modelo da educação superior e o da educação básica, mas pode também ser interpretado como emergindo da parte comum destes dois níveis: a diferenciação quase plena entre os papéis discente e docente.

A proposta de reconhecimento de estudante e docente como sujeitos, em suas histórias e anseios, é fundamental. Deixa-se de considerar apenas o “saber” do professor como instrumento fundante de sua prática, mas também o ser, que alicerça todo o seu agir. Do mesmo modo, porém, é preciso considerar que as relações entre docente e discente, que são o

“coração da docência” (TEIXEIRA apud DINIZ et al, 2011, p. 19), se dão no âmago de um corpo institucional, coberto por uma pesada manta de normas e tradição, pois

A escola envolve, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos produzidos pelas escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado (CARVALHO, 2011, p. 294).

Assim, não apenas o percurso formativo do docente ou sua trajetória pessoal interfere na sua prática. Merece atenção especial aquilo que a Administração convencionou chamar de cultura organizacional, pois o docente não atua isoladamente e sim dentro de uma instituição, onde as relações não se dão livremente, mas são balizadas por normas expressas e ocultas.

Toda instituição tem uma cultura organizacional, que norteia os princípios e aponta o foco para o qual seus membros se orientam. Ter uma cultura organizacional bem definida harmoniza e solidifica os processos dentro da organização. As crenças, valores, regras de conduta, morais e éticas e os princípios e políticas de gestão implantadas pela organização formam a cultura nela existente.

Uma organização é formada por pessoas, onde a diversidade de valores pode convergir em alguns momentos. Com a Cultura Organizacional implantada e defendida por seus líderes, fica mais fácil dirimir conflitos e elaborar projetos para o crescimento geral da empresa tanto nos recursos humanos quanto nos resultados que se quer atingir.

CULTURA ORGANIZACIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Toda cultura é definida pelos discursos que nela predominam. Estes se originam nas conversações, que começam entre indivíduos, estendem-se às comunidades e por fim a todo o âmbito cultural. (MARIOTTI, 2010)

Costa (2003) alerta que a escola é diferente das outras organizações e que cada escola é diferente de outra escola, porém, ela é também uma organização. E organizações são mais do que estruturas: são culturas. As definições para cultura organizacional são diversificadas e não cabe aqui discutirmos as nuances das diferenciações entre elas. Tomemos então um dos conceitos mais aceitos, de Edgar Schein, para o qual Cultura Organizacional representa:

O padrão de premissas básicas que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprender a resolver seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionaram bem o suficiente a ponto de serem consideradas válidas e, portanto, de serem ensinadas a novos membros do grupo como a maneira correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas (SCHEIN, 2009).

Nesse mesmo sentido, Hargreaves entende a cultura da organização escolar como

crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em que comunidades de professores tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade (HARGREAVES, 1998, p. 185).

Schwartz acrescenta que os valores contidos na cultura organizacional "guiam a conduta dos seres humanos e ordenam-se segundo a sua importância subjectiva" (SCHWARTZ, 1992). Nóvoa (1995) cita que Burke reconhece a importância da cultura organizacional como elemento que direciona a ação daqueles que atuam na instituição, entendendo que a cultura como um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá sentido à atividade dos membros. E, por isso, entende-se que

a verdadeira lição que as escolas podem aprender das empresas faz convergir de novo a atenção sobre a cultura da escola. É uma lição que a maioria dos educadores já aprendeu através da experiência, mas que geralmente desvaloriza face à barreira das ideologias racionais (DEAL, 1985).

A cultura organizacional precisa ser levada em conta ao se tratar da dimensão do agir docente e também na dimensão do ser, uma vez que as relações que se dão no íntimo da organização compõem o convívio social do docente e também dos discentes. Contudo, essa sugestão não se apresenta com facilidade. Ponto comum dos diversos autores que conceituam cultura organizacional é o fato de que, diferentemente do clima organizacional, ela não é facilmente percebida, não pode ser medida ou modificada de forma imediata. Há, aliás, discussão quanto à possibilidade ou não de alterar a cultura organizacional de forma orientada. Aos que entendem que essa possibilidade existe, é comum o entendimento de que isso não se dá por processos naturais, mas induzidos. Entretanto, como alerta Torres (2006) o processo de construção e reconstrução da cultura na organização escolar não é deliberado, ao contrário

obedece a um movimento contínuo de trocas e de fluxos simbólicos, de partilha e de disputa ideológica, de convergências e divergências culturais, situadas na intersecção dos círculos que se vão entrecruzando continuamente (TORRES, 2011, p. 120).

O caráter invisível da cultura organizacional faz com que muitas vezes sua importância seja menosprezada, pois “o cotidiano, o assumido coletivamente, o já estabelecido, o instituído, por serem tão evidentes, passam, em geral, despercebidos” (ZUBEN, 2003, p. 62). Necessário também reforçar que não existe “a escola”, existem “as escolas” (CARVALHO, 2011), o que exige que nos atentemos aos aspectos específicos de cada instituição, deixando de almejar uma panaceia e rejeitando o denunciado pressuposto de que

a descoberta da técnica certa, da modificação certa, da organização da sala de aula (pequenos grupos, aprendizagem colaborativa, diálogo), de como ensinar da forma certa, do desenvolvimento de padrões centrados na “excelência”, conduzirão, por si só, à educação de qualidade (PINAR apud CARVALHO, 2011, p. 298).

Na experiência relatada por Munby e Russel, ao discutirem o poder da experiência na formação docente, foi evidenciado que os futuros professores dão expressivo crédito à prática, como elemento de validação das teorias. Além disso, constatou-se que os estudantes não

possuem os fundamentos para fazer observações e sistematizá-las ou apresentar questionamentos aprofundados acerca da atuação do docente. Assim, assumem frequentemente uma postura de aguardar por recomendações pontuais sobre “como devo fazer”. Se essas recomendações são evitadas nos cursos de formação, elas são encontradas em abundância nas escolas em que esses docentes ingressam.

Esses aspectos podem auxiliar na compreensão de por que “professores, alunos e outros agentes escolares, apesar de não saberem muito bem e nem como, se percebem engessados ao ponto de a dor se tornar insuportável” (CARVALHO, 2011, p. 304). Emerge o adoecimento docente, e as identidades perdidas ou à procura de argumentos (GOMES, 1993a, 1993b, 1993c) se tornam imagens quebradas, na expressão de Miguel Arroyo (2004).

A CONSTRUÇÃO DE ORGANIZAÇÕES REFLEXIVAS

Considerar a cultura organizacional das escolas, sejam de educação básica ou superior, contribuirá para apropriar-se melhor do ambiente escolar e compreender

como as ideias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação” [e isso] “ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as ideias educacionais que circulam em nosso meio. Com isso, criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na educação educativa (SAVIANI, 2007, p. 22).

Schön (2000) destacou-se dentre os teóricos que abordaram as contribuições do profissional reflexivo, com vistas a uma nova concepção de ensino e aprendizagem, e o desenvolvimento de um novo perfil de professor fundamentado na reflexão-na-ação. Esse modelo encontra obstáculo na separação entre teoria, pesquisa e práticas encasteladas nos ambientes de ensino.

Schön sugere que as instituições de ensino implementem atividades práticas, como ateliês de arte, treinamentos de atletas, conservatórios de música e dança, e oficinas de artesanato, a fim de estimular o aprender a fazer. O autor iniciou sua pesquisa em um ateliê de projetos arquitetônicos, indagando os tipos de conhecimento necessários à execução dos trabalhos, quais as dificuldades encontradas para a realização dos trabalhos, quais competências poderiam contribuir para superar os obstáculos, quais os papéis e as atribuições pertinentes aos estudantes e instrutores. Tais interrogações, dentre outras, instalaram o espírito de pensar e refletir, requisito básico para a aprendizagem. (SCHÖN, 2000).

Partindo desse pressuposto, pode-se aprender a reflexão-na-ação, que se diferencia da metacognição. O processo metacognitivo ocorre após a ação: o sujeito planeja, aplica e, em seguida, avalia os erros e acertos daquilo já realizado a fim de que se modifiquem estratégias,

no intuito de corrigir o que for necessário e aperfeiçoar a prática (FLAVEL, 1979). Primeiramente, parte-se para a ação e, então, na escola, por exemplo, o professor reúne competências e habilidades para exercer seu ofício. Durante o trabalho, situações diferentes ocorrem, inclusive a partir de questionamentos do aluno, o qual traz suas experiências anteriores e o saber cotidiano. O professor, então, assume atitude de reflexão e crítica – reflexão-na-ação – para posicionar-se frente à situação desafiadora. (SCHÖN, 2000).

Perrenoud (2002), por sua vez, trabalha a razão pedagógica para a formação docente reflexiva:

o essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco, com a responsabilidade... O paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização entendida como um poder do professor sobre o seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido com as correspondentes responsabilidades. (PERRENOUD, 2002, p. 216).

Segundo este autor, a profissionalização consiste em um patamar a ser alcançado com a adoção de posturas e práticas reflexivas de amplo espectro, caracterizadas pela constância e instrumentalização na evolução para uma profissão integral. Tal perfil requer formação em Ciências Humanas, de modo a preparar o docente na área didática, na organização do trabalho e na execução e consolidação dos projetos (PERRENOUD, 2002). Esse movimento reflexivo precisa ter a adesão do corpo docente e ser incorporado numa perspectiva organizacional, avaliando-se os entraves burocráticos para sua prática e trabalhando de forma negociada no contexto de cada sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que obter conclusões, nesta discussão procuramos alertar para aspectos que podem contribuir para o estudo e a experimentação de práticas renovadas na educação. A cultura organizacional pode representar tanto uma barreira difícil de ser transposta por um novo paradigma quanto o nutriente para que ele possa ser cultivado. Isso dependerá da forma como novas propostas – ou novos docentes ingressantes na carreira – irão dialogar com o já estabelecido. Para isso, a única receita que se pode sugerir é que a cultura organizacional seja ignorada.

Resgatando o que Zuben (2003) traz a respeito da analogia com o Mito da Caverna, de Platão, para o universo da formação e atuação docente, o choque entre a teoria e a prática docente pode se assemelhar ao regresso à caverna daquele que dela antes fugiu. E ao lançar lá suas novas ideias, sem considerar a cultura organizacional, perceberá que “não importa o que diga, os habitantes da caverna entenderão que não faz sentido” (ZUBEN, 2003, p. 80). Mais

do que apenas traçar trilhas teóricas ideais, é preciso reconhecer as presilhas, cortar as correntes e correr os riscos.

Em outra metáfora, seguindo Síveres, pode-se dizer que a escola não é a essência da melodia, mas também não é a flauta. Ela é mais o teatro no qual a orquestra toca, e influencia o instrumento, o músico, a melodia, e a plateia com suas nuances de formato, temperatura e, sobretudo, de espaço de colisão de ondas na circulação das notas, entre instrumentos e músicos. Não é, porém, dentro dessa orquestra que se fabricam os instrumentos, que se conhece a música, que a estudamos. O diálogo aberto com os outros espaços é primordial.

Pensar ou propor profundas mudanças de modelo educacional sem considerar a cultura organizacional pode ser tão fadado ao insucesso quanto praticar *bungee jumping* com uma corda pouco elástica. E com isso não queremos dizer que essas propostas não devam ser levadas a efeito, ao contrário, devem preocupar-se em garantir efetividade, buscando sua aplicabilidade em instituições que possuam características culturais mais abertas às inovações e à constante busca de qualidade ou, ao adentrar às estruturas mais rígidas, preocupar-se com mudanças mais profundas, de difícil percepção e aferição.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto, PT: Porto Editora, 1996.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. **Docência Transdisciplinar**: uma prática a ser construída a partir da complexidade. 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: Edusc, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Práticas Pedagógicas e Produção de Subjetividade nas Paisagens Escolas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Liber Livro, 2007.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa: Asa Editores, 2003.

DEAL, Terrence E. The symbolism of effective schools. **The Elementary School Journal**, p. 601-620, 1985.

DINIZ, M., Nunes, C.; Cunha, C; Faria Azevedo A.L. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 04, p. 13-22,

jan/jul 2011.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: **A new area of cognitive-developmental inquiry**. *American Psychologist*, v. 34 n. 10 p. 906-11 Oct. 1979.

FURLANETTO, E.C. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. Tese de doutorado, Educação: supervisão e currículo. São Paulo: PUC, 1997.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. **Actas...** Universidade do Minho. 2009.

GOMES, Rui. A crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXVII (II), 263-174. 1993a.

GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidades dos professores**. Lisboa. Educa. 1993b.

GOMES, Rui. Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. **Sociologia** - Problemas e práticas, 14, setembro, 105-126; 1993c.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In: **Presente!** Revista de Educação, CEAP, Salvador, jan/abr 2009.

LÜCK, Heloísa. FREITAS, Kátia Siqueira de. GIRLING, Robert. KEITH, Scherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MUNBY, Hugh; RUSSELL, Tom. **The Authority of Experience in Learning To Teach: Messages from a Physics Methods Class**. 1993.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura Organizacional e Liderança**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

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

SCHWARTZ, S.H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Em M. Zanna (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**, Vol. 25 (pp.1-65). New York: Academic Press, 1992.

SÍVERES, Luiz. **A melodia da flauta**: a vivência da mística no contexto contemporâneo (Prelo).

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto escolar**. Perspectivas de análise organizacional das escolas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

ZUBEN, N. A. Von. **Formação de professores**: da incerteza à compreensão. BICUDO, MAV Formação de professores: da incerteza à compreensão. Bauru: Edusc, 2003.

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES NO BRASIL
E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS**

GÉRLIA MARIA NOGUEIRA CHAVES

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e Analista em Ciência e Tecnologia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

RESUMO

Este texto trata da formação e da prática docentes no Brasil, e busca, inicialmente, fazer um histórico da formação docente paralelo ao desenvolvimento da educação no País. Em seguida, reflete-se sobre a formação e a prática docentes. Levantam-se questões a respeito da sua crise, bem como, aborda-se as mais importantes políticas públicas nacionais e a avaliação de algumas delas por alguns estudos. Tais considerações surgem como ponto de partida de um novo caminho a ser traçado na formação e prática docentes no País.

Palavras-chave: Prática e Formação Docentes. Políticas Públicas de Formação de Professores. PIBID.

ABSTRACT

This paper deals with teachers' training and practice in Brazil, and seeks to make a historical analysis of teacher training in parallel to the development of education in the country. Then, we reflect on teachers' training and practices, raise questions with respect to the national education and teacher training crises and address current teacher training public policies. Such considerations emerge as a starting point for a new path to the development in teachers' practice and training in the country.

Keywords: Practice and Training of Teachers. Teachers Education Public Policy. PIBID.

INTRODUÇÃO

A história da formação e práticas docentes, assim como da educação em todos os níveis no Brasil, é marcada por atrasos e descasos desde o início da colonização do País até os dias atuais. O presente trabalho procura apresentar, inicialmente, por meio de um histórico da formação docente e dos referenciais teóricos dessa formação, as contradições das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica e a consequência dessas para o desenvolvimento da educação no País.

Em um momento seguinte, este artigo realiza um apanhado dos elementos, que levaram a formação de professores até a presente crise em que se encontra imersa; bem como, traz sugestões, de medidas a serem tomadas pelo Estado, universidades, escolas e professores para que a formação de docente e a educação brasileira saiam do seu estado de falência atual.

Este trabalho tem seu desenvolvimento dividido em cinco partes: histórico da formação docente no Brasil, reflexões sobre a formação e a prática docentes, crise na educação e na formação docente, políticas públicas atuais de formação docente, e considerações finais. Acreditamos que as políticas públicas de formação docente atuais possam vir a ser o ponto de partida para as mudanças desejadas por todos, desde que haja a participação das universidades, escolas e professores na criação, execução, acompanhamento e prestação de contas dessas políticas.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com Saviani (2005), o primeiro período histórico da educação no País vai de 1549 até 1890, tendo início com a pedagogia jesuítica e findando com a criação dos grupos escolares nos estados, quando passou a existir de fato a escola pública. Em relação à história da formação de professores, Pereira e Minasi (2014) afirmam que as primeiras escolas normais surgiram nas províncias em 1835, tendo com objetivo formar professores para o ensino primário no Império. Quanto à formação de professores para o ensino secundário, essa só surge no País no início do século XX, com a regulamentação da formação de professores, sendo a docência para esse nível desempenhada, até aquele momento, por profissionais liberais ou autodidatas, segundo os mesmos autores. Além disso, pelas novas normas surgidas no final dos anos 1930, a fim de obterem o grau de licenciados, os bacharéis que lecionavam, deveriam fazer mais um ano de curso que incluía disciplinas de educação.

Esses fatos apontam para a ideia de que de três a quatro séculos os professores no Brasil eram trazidos de Portugal ou se tratavam de pessoas informalmente treinadas, tanto para lecionarem nos primeiros anos de ensino, quanto no ensino médio ou mesmo no superior,

o qual nasceu tardiamente no cenário nacional, apenas em função da chegada da Família Real Portuguesa ao País (na Bahia). Assim sendo, em 1808 surgem os cursos Médico-Cirúrgicos em Salvador e no Rio de Janeiro, esta última sendo a cidade aonde a Corte se instalou definitivamente no mesmo ano.

Saviani (2005) afirma que, após o período de criação dos chamados grupos escolares nos Estados (1890-1931), a história da escola pública no Brasil é marcada pela regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961), inspirada na pedagogia renovadora e, posteriormente, pela unificação dessa regulamentação (1961-1996), abrangendo as redes públicas municipal, estadual e federal, e ainda a rede privada, aqui já se encontravam voltadas para uma ideia produtivista de escola. Conforme Nascimento (2012), os anos 1930 são um marco inicial para construção do sistema nacional de ensino, momento em que surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis por formar, em nível superior, os professores. Para esse autor, nesse período também foram feitas grandes reformas no Ensino, como a criação das licenciaturas curtas em 1964.

Os “exames de suficiência” foram adotados para a seleção de professores para atuação no nível secundário. Exigiam-se destes profissionais o mínimo de capacitação para lecionar. No caso da História, por exemplo, o conhecimento da matéria a ser ensinada não era tão importante, sabendo ler e escrever seriam, os selecionados, capazes de lecionar a disciplina escolar História. (...) Os professores eram selecionados nas mais diferentes áreas do conhecimento, Direito, Medicina e outras disciplinas de cunho liberal. Ao mesmo tempo em que surgiram grandes mestres, autodidatas, em sua maioria, outros não tão capazes eram responsáveis por ministrar a História, Ciências e Matemática, dentre outras, para as gerações futuras. (...) A licenciatura curta surgiu, neste momento, em “caráter experimental” e emergencial. (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

Mesmo quando o Brasil institui a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), visando à formação dos professores em nível superior no prazo de uma década, para Pereira e Minasi (2014), de fato só houve modificação no curso de pedagogia em 2006, após o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitir a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu para os cursos de pedagogia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), passando esses cursos de bacharelados à licenciaturas e, tornando-se responsabilidade da pedagogia: “(...) a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade normal e, em casos específicos, educação de jovens e adultos e formação de gestores, (...)” (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 12).

Há um ponto controverso em relação ao desenvolvimento histórico da legislação relativa à formação docente no Brasil, na opinião de Aranha e Souza:

(...) o modo como a carga horária geral dos cursos de licenciatura (2.800 horas) e, particularmente, da carga horária de prática e estágio (800 horas) foi incorporada aos currículos ainda parece ser uma incógnita. Tão acalorados foram os embates a esse respeito, que o CNE chegou a aprovar, em 2006, um parecer (Parecer CNE/CP nº 2, de 2006, não traduzido em nova Resolução) pelo qual seria revogada a Resolução nº 2, de 2002, e estabelecida menor carga horária de estágio. Implicação concreta desse debate foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que estabeleceu as diretrizes dos cursos de Pedagogia, que também são de licenciatura, com estágio de 300 horas. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 81-82).

Para Gatti (2013 – 2014), mesmo diante de algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir de 2000, os dados fundamentados em pesquisas justificam uma política para as licenciaturas muito distinta das iniciativas nacionais adotadas em relação à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil. Existe a necessidade de adequar o currículo às demandas do ensino, para isso sendo preciso rever a estrutura e a dinâmica da formação nas licenciaturas, que deve ter como objetivo formar professores para o trabalho docente na educação básica, ao invés de formar “especialistas disciplinares”, pois os currículos das licenciaturas encontram-se fragmentados entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação, afirma a Autora.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTES

A fim de buscarmos caminhos para uma melhor educação e formação docente no País, nessa parte do trabalho procuraremos obter o entendimento dessa conjuntura por meio dos referenciais teóricos para a formação docente, dos quais também é possível realizar uma retrospectiva histórica. Azevedo et al. (2013) traçam um retrospecto a partir dos anos 1960, afirmando que naquele momento a influência do professor é ignorada na dinâmica educativa; já nos anos 1970, o professor é visto como colaborador da “reprodução das desigualdades sociais”; nos anos 1980, as mudanças que vão do aumento do controle sobre os professores, passa pelo “mal-estar profissional”, pela luta por melhores condições de trabalho, indo até a “virada” na qual o “professor passou a ser o centro dos estudos e debates” e ; por fim, nos anos 1990, destacam-se as pesquisas focando a “centralidade no conteúdo da escola” e a “prática pedagógica”.

Buscando compreender o “processo formativo dos professores formadores”, Pimentel (2014) expõe a influencia das políticas de educação do País por três grandes modelos de formação docente: a “racionalidade técnica” (formando o especialista técnico), a “racionalidade prática” (formando o profissional reflexivo) e a “perspectiva crítico-emancipatória” (formando o profissional como intelectual crítico-reflexivo). Nesse sentido, é possível perceber a diferença de um modelo para outro, pelo espaço que o aluno e o professor ocupam enquanto sujeitos, ideia abordada por Azevedo et al. (2013), ao considerarem que a

formação desse professor no contexto de sujeito, pode ser vista como alguém “dividido no campo educacional”, subsumido pela racionalidade técnica em detrimento de sua subjetividade (DINIZ, 2011 apud AZEVEDO ET AL., 2013, p. 97), subjetividade que, segundo as autoras, se desconsiderada na formação de docentes, não produzirá alterações de concepções ou de práticas.

Abordando a formação de professores, Souza (2013) faz colocações que convergem com o pensamento dos últimos autores citados, sugerindo que a sala de aula seja um lugar de “conhecimentos compartilhados” (debates, negociações e representações de realidades), a fim de que a cultura acadêmica seja reinterpretada e os conhecimentos “reconstruídos” e não apenas “justapostos”. Percebe-se que essa autora acredita que a formação e a prática docente deveria acontecer da mesma forma, ao defender a prática pedagógica da “autopoiese” que, para Souza (2013), significa compreender que o aluno constrói o próprio conhecimento dele e aceitar que não se separa o ser do saber. A “autopoiese” ou o “autofazer-se” e a “experiência” são apontados pela autora como características intrínsecas à formação de professores.

Pimentel questiona se os docentes têm clareza sobre os princípios teórico-metodológicos que embasam suas práticas, e afirma que esse conhecimento epistemológico proporciona uma “prática docente mais consolidada e consciente” (PIMENTEL, 2014, p. 16). A autora defende que “a prática científica do professor” deve ser orientada “por uma epistemologia variada”, mas que essa deve ser aberta e dialética, a fim de que se mantenha consciente e com possibilidade de renovação. Pimentel defende o pensamento de Becker a respeito da existência de um vínculo entre “as práticas didático-pedagógicas autoritárias” e “concepções epistemológicas originárias do senso comum”, inclusive do senso comum acadêmico (BECKER, 1994, p.36 apud PIMENTEL, 2014, p.17). O que se pode melhor entender como é possível que aconteça, com a colocação de Carvalho do que Foucault chama de regimes de verdade, que tratam de ideias avaliadas socialmente como verdadeiras ou falsas em determinado tempo e espaço, e por esse motivo “legitimadoras de discursos hegemônicos” (FOUCAULT, 1996, apud CARVALHO, 2011 p. 192). Carvalho (2011) coloca que em meio ao pacto coletivo de “regimes de poderes e fazeres”, a escola reproduz as práticas pedagógicas assumidas como “verdades”, considerando que as práticas pedagógicas não são neutras e se modificam em função dos interesses que envolvem determinadas compreensões sócio-filosóficas. Essa autora alerta sobre as práticas pedagógicas, respectivamente, de controle e de libertação, que trazem consigo formas diferentes de poder, e apresentando ainda ideias de Foucault, conclui que os processos de subjetivação produzidos na escola, tanto podem

produzir a sujeição, como a autonomia do sujeito (FOUCAULT, 1994 apud CARVALHO, 2011, p. 295).

Diante do fato de que não há consenso a respeito da “prática pedagógica ideal”, e diante da “perspectiva processual”, Carvalho (2011) aponta, no “processo da produção dos saberes, dos poderes, dos fazeres e da ética”, a necessidade das pessoas e dos grupos resistirem e inovarem pela atualização e criatividade, e por novas problematizações e experimentações nas práticas escolares. Síveres (2013) defende como projeto para enfrentar os desafios contemporâneos de formação e profissionalização docente, que o docente esteja em estado de constante “aprendência”, “seja pelo aporte teórico, seja pela prática profissional”. Esse autor também propõe que a formação e a profissionalização docente assumam “caráter de responsabilidade pessoal e institucional” e adotem uma dinâmica pedagógica ética e com compromisso político.

CRISE NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

No final do século XX, no Brasil, medidas tomadas pelo Governo Federal proporcionaram a democratização do acesso aos brasileiros à educação, restando ainda ser providenciada a democratização da qualidade dessa mesma educação, visto que acesso e qualidade da educação ofertada têm caminhado em descompasso. De acordo com Aranha e Souza, a educação como direito do cidadão e dever do Estado era reivindicada no País desde o fim do século XIX:

Como resultado dessa reivindicação, todos – ou quase todos – vieram para a escola. Vieram os filhos dos camponeses, os dos moradores das periferias urbanas, os indígenas, os deficientes físicos e, inclusive, um público altamente refratário ao que a escola espera dele e deseja para ele. Vieram todos por direito, como resultado de lutas históricas pela sua inclusão nos sistemas de ensino. Mas, como não há milagres em matéria de educação e ensino, isso também exigiria formar em quantidade e qualidade os professores que dariam conta dessa tarefa em condições que correspondessem à elevada expectativa criada por essa ampliação do atendimento escolar. (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 69).

Gatti (2013 – 2014) afirma que, conforme estudos e avaliações existentes, com a grande expansão das redes de ensino em pouco tempo, o conseqüente aumento da demanda por docentes com qualificação apropriada não foi atendida pela formação profissional desses professores. Para a autora, muito contribuem para esse quadro a urgência e a “tradição bacharelesca” da formação de professores no Brasil, que desconsidera os aspectos “didático-pedagógicos” necessários para o trabalho docente com crianças, adolescentes e jovens.

Para Aranha e Souza (2013), é preciso, entre outras coisas, reconhecer a especificidade da formação docente e garantir que as licenciaturas tenham um projeto pedagógico próprio, a fim de que o futuro professor de fato utilize o conhecimento acadêmico como instrumento

para lidar com as situações do dia-a-dia da sala de aula. Também para esses autores, grande parte dos professores da Educação Básica fez sua formação em outra época e não teve acesso à formação continuada, ou ainda tendo tido essa oportunidade, essa não foi suficiente para que o docente consiga lidar com as novas demandas da educação, e mesmo a escola em que se encontra também não sabe como fazer isso, o que gera uma sensação de crise. “Estar em crise é não dar conta de realizar as promessas, que são renovadas a cada dia, expressão mesmo de uma dinâmica social que não cessa de nos fazer confrontar, a cada dia, novas questões” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 84).

Entendemos que há problemas com a formação docente inicial, bem como, com a formação docente continuada, que se agravaram com a expansão das redes de ensino na última década no País, tendo em vista a ausência de planejamento adequado dos aspectos que envolvem uma ampliação como essa. As dificuldades, que se acumularam e se multiplicaram, estão sendo diagnosticadas por pesquisas, que precisam ser objeto de rápida propagação, a fim de que a partir de uma real compreensão dos problemas, as soluções mais acertadas sejam alcançadas.

Para Souza, há um abismo entre o ideal pedagógico de valorização da educação e a realidade das escolas; o diploma de professor é desvalorizado; a formação docente básica, a prática, os estágios, e o percurso escolar são insuficientes e ineficazes; há um elevado número de desistência e abandono da profissão docente; e existe o predomínio da oferta dos cursos de licenciatura no turno noturno, dentre muitos outros problemas da formação docente (SOUZA, 2013 apud ARANHA; SOUZA, 2013, p. 82). Machado (2014), ao traçar o perfil do candidato a professor do ensino básico no Brasil, afirma em sua pesquisa que a profissão docente tem despertado interesse em grande percentual de alunos com baixo desempenho escolar do ensino médio, e aponta com prováveis motivos para esse perfil e não outro, o “*status social*” da profissão, os baixos salários, bem como, as condições de trabalho. A baixa atratividade da carreira docente provoca o recrutamento dos estudantes com escolarização mais precária, é o que dizem Aranha e Souza (2013), que também afirmam que isso é uma evidência de que o acesso ao ensino superior se dá de forma diferente para os estudantes de distintas classes sociais, e que a maioria daqueles que estão finalmente tendo possibilidades financeiras de fazer um curso superior, realizam cursos cujo valor do diploma é menor.

A respeito da situação das licenciaturas no Brasil, Gatti destaca ainda por meio de sua pesquisa que

As demais licenciaturas, que formam os chamados professores especialistas, mostram percentuais mais baixos de concluintes do que nos cursos de pedagogia. A oferta de cursos de licenciatura nessas áreas específicas é bem menor. Pode-se

pensar que algumas são disciplinas consideradas “difíceis” ou que têm baixa atribuição de aulas, o que afeta a remuneração, e esses fatores determinam a baixa demanda para algumas licenciaturas. Ou, ainda, considerando que a maior parte da oferta de cursos é feita pelas instituições privadas, estas não oferecem aquelas licenciaturas que não propiciam cobertura dos custos ou lucratividade. Encontram-se nesse caso licenciaturas como física, química, biologia, geografia, sociologia, filosofia. (GATTI, 2013-2014, p. 38).

Para a autora, os cursos de licenciatura no País mostram-se sem comunicação entre si e, também, deixam à margem de seu currículo os conhecimentos pedagógicos e as práticas docentes. Gatti (2013-2014) questiona se a formação dessas licenciaturas é suficiente para o futuro docente realizar as atividades de ensino na educação básica, e lidar de forma satisfatória com os aspectos que envolvem o desenvolvimento humano de crianças e jovens vindos de contextos diversos.

Pachane e Domiciano (2012) ressaltam as necessidades de maior “visibilidade” e “legitimidade” das pesquisas sobre as licenciaturas, de maior aproximação entre a área da educação e as áreas específicas de formação dos licenciados, bem como, entre as áreas das especificidades e pedagógica. Os autores constataram em sua pesquisa a escassez dos trabalhos sobre licenciatura, bem como, de trabalhos relacionados à “teoria-prática”, em específico nos periódicos do SciELO. Supõem que esse quadro pode ser um sintoma de como a “área da Educação tem concebido a formação dos professores das disciplinas específicas da educação básica, demonstrando o longo caminho ainda a ser percorrido para que se torne objeto legítimo de pesquisas educacionais, (...)” (PACHANE; DOMICIANO, 2012 p.174).

O debate sobre a condição da formação inicial docente para a educação básica, na visão de Gatti (2013-2014), tem mobilizado os profissionais da educação e os gestores educacionais estaduais e municipais, sendo necessário que após o conjunto de “ideias” e “ideais” sejam formulados sobre a situação, busque-se condições concretas para uma nova formação inicial para o docente de educação básica, no ensino superior, o que envolve uma política nacional focada na qualidade da formação de novos professores. A autora defende a estruturação, qualificação e avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito das licenciaturas, e que o enfrentamento dos problemas relativos a essa não poderá ser feito apenas por mudanças nas leis, mas no dia-a-dia da vida universitária, coma instituição, os gestores e professores superando: conceitos e hábitos enraizados, a cultura acadêmica acomodada, o jogo de pequenos poderes e de grandes poderes do mercado e de corporações.

POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Em meio às políticas públicas de ampliação da rede de ensino e de formação em nível superior dos professores da educação básica, buscando solucionar as grandes demandas

decorrentes dessas medidas, o Governo Federal criou novas políticas de formação de docentes. Destaca-se dentre essas políticas a regulamentação pelo Ministério da Educação (MEC) dos cursos ofertados pela Educação a Distância (EaD) a partir de 1998, assim estabelecendo as condições para o credenciamento de instituições e as autorizações desses cursos, segundo Pereira e Minasi (2014). Conforme esses autores, em 2001, o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei 10.172, define diretrizes, objetivos e metas para a EaD e determina o aumento da oferta de cursos de formação de professores com nível superior nessa modalidade. Em 2006, por meio do Decreto 5.800, foi criado pelo Ministério da Educação o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no âmbito de sua Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, visando à expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior a distância no País (CAPES, 2014). Conforme Pereira e Minasi (2014), em 2009, por meio da Portaria 318, o sistema UAB passa a ser operacionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de sua Diretoria de Educação a Distância (DED).

Nesse momento a UAB torna-se representante do sistema nacional da EaD, com o objetivo de padronizar a oferta de cursos e afirmar um modelo que se compõem de professores conteudistas, responsáveis pelo planejamento e preparação dos conteúdos dos cursos, tutores a distância, atuando próximos aos professores dos IESs e, tutores presenciais, atuando junto aos discentes nos polos regionais conforme a Resolução CD/FNDE nº 26/2009. (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 21).

Na visão de Gatti (2013-2014), atualmente, a licenciatura a distância trata de uma modalidade de formação docente que está sendo oferecida ainda de modo mais precário que o das licenciaturas presenciais. A autora pondera que a EaD, apesar das críticas que lhe são pertinentes, é uma modalidade “rica em possibilidades” e que demanda modificações que colaborem com seu fortalecimento e consolidação, que considerem sua pertinência para tipos distintos de formação.

Em 2007, por meio da Lei 11.502/2007, a Capes, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também ganha a atribuição de fomentar a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica (CAPES, 2014), estando prevista nessa lei a existência do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Capes, a exemplo do Conselho Técnico-Científico de Educação Superior (BRASIL, 2007). Em 2009, o Decreto 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, proporcionou à Capes a criação de duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), a qual em seguida passaria a operacionalizar a UAB (CAPES, 2014). Ainda no mesmo ano, a agência lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), visando,

principalmente, que os professores de escolas públicas estaduais e municipais adequem sua formação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio de cursos gratuitos de licenciatura (CAPES, 2014).

Conforme Pereira e Minasi, a reformulação do sistema, proporcionou à Capes uma função estratégica no processo de formação docente, no entanto, esses autores analisam que

As alterações na política de formação de professores consistem em determinar a abrangência da atuação e, transferência de responsabilidades de uma entidade a outra, ou seja, são todas mudanças no âmbito burocrático administrativo, que efetivamente não estão ligados aos problemas centrais do processo de formação de professores. Uma clara evidencia do distanciamento do Estado em relação às demandas concretas da sociedade. (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 14).

Nos anos subseqüentes, no âmbito das duas novas diretorias, passam a ser também implantados pela Capes vários programas que têm como foco principal melhorar a qualidade da Educação Básica. A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), além do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), instituiu também: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Observatório da Educação (Obeduc), o Observatório da Educação Escolar Indígena, os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), o Programa Novos Talentos, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), a Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), o Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas, o Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas, os Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica, além de aproximadamente meia dúzia de programas de apoio ou parceria em Programas de outras diretorias da Capes e mesmo com outros órgãos (CAPES, 2013). Na Diretoria de Educação a Distância (DED), além da UAB e do PARFOR à distância, foram implementados o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), que objetiva formar e qualificar pessoal de nível superior para exercer atividades gerenciais; e por fim, foram criados os Mestrados Profissionalizantes em Rede Nacional (CAPES, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas políticas de formação de docentes criadas pelo Governo Federal, após os primeiros ciclos, começam a ser avaliadas em seus diversos aspectos por meio de pesquisas acadêmicas. Um dos programas mais consolidados, e que tem se destacado como objeto de interesse de estudos acadêmicos, trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), lançado em 2007, para atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Em 2009, foi estendido para toda a Educação Básica e, em

2010, teve as portarias que o regulamentavam substituídas pelo Decreto 7.219/2010. “A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (CAPES, 2013, p. 68). Conforme Gatti, o Decreto 7.219/2010 deixa explícita a finalidade do programa de melhorar o desempenho da Educação Básica por meio do fomento e qualificação da iniciação à docência.

O programa conta hoje com aproximadamente 50 mil bolsistas, entre licenciandos, professores coordenadores de área, professores supervisores (coformadores) e coordenadores institucionais. As instituições públicas e comunitárias de ensino superior, a quem o programa se destina, devem fazer suas propostas configurando plano de ações, dentro dos objetivos do Pibid, ao MEC, nos prazos anualmente estipulados em edital, devendo os licenciandos bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Configura-se como um programa de fomento. Estudos têm mostrado vários efeitos positivos desse programa (André, 2012; Bergamaschi & Almeida, 2013; Fetzner & Souza, 2012). (GATTI, 2013-2014, p. 41- 42).

Com base no estudo que realizaram sobre a situação das licenciaturas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual constataram o esvaziamento desses cursos, Aranha e Souza (2013) afirmam que aquela Universidade tem tido problema em implementar ações como o Pibid, que consideram um projeto inovador e que busca afiançar condições mais apropriadas para a formação desses estudantes. Esses autores alertam que as condições gerais da docência precisam ser modificadas, a fim de que se torne uma carreira atrativa, visto que diante dos fortes indícios constatados, concluíram que faltarão professores para atuar na universalização da Educação Básica prevista no PNE.

Outro programa que destacamos é a criação dos Mestrados Profissionalizantes em Rede Nacional. Na visão de Nardi (2011), uma das promessas na busca de diminuir o distanciamento entre a produção acadêmica e sua interferência na sala de aula foi a implantação nas instituições de ensino superior dos mestrados profissionais, credenciados junto à CAPES, na área de Ensino de Ciências e Matemática. Nessa linha de pensamento, entendemos que a implementação posterior dos Mestrados Profissionalizantes em Rede Nacional: Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF (ProFis), Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), Mestrado Profissional em História (ProfHistória), pode ser vista como uma oportunidade de diminuir a distância entre a política educacional concebida pelos executivos e legisladores e o contexto educacional e social brasileiros, como sugere Gatti (2013-2014), visto que aqueles terão à disposição um maior número de pesquisas para as tomadas de decisões. Percebemos assim, nessa nova política, o grande potencial de proporcionar que outras políticas produzam os efeitos que muitas

políticas públicas não foram capazes de gerar nas escolas brasileiras por estarem distantes das verdadeiras necessidades existentes, mas disso depende também a participação das universidades, escolas e professores na criação, execução, acompanhamento e prestação de contas dessa e das demais políticas.

Também temos a compreensão que o Brasil já perdeu muito tempo em relação a políticas de educação e que nenhuma oportunidade deve ser desperdiçada e que, mesmo um Programa como o Ciência sem Fronteiras, executado em conjunto pela Capes e CNPq, que concede 101 mil bolsas, em quatro anos, para brasileiros aperfeiçoarem seus estudos em grande centros no exterior, e é exclusivo para “áreas prioritárias”: ciências, tecnologia, engenharias e matemática, e que dá prioridade aos bolsistas do Pibic e ensaiou em alguns editais de seleção dar prioridade a bolsistas do Pibid, insista nessa prioridade, a fim de que as licenciaturas e a educação de qualidade no Brasil não percam mais nenhuma oportunidade e quem sabe passem a ser prioridade nacional o quanto antes possível.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S; Souza, J. V. A. de. As Licenciaturas na Atualidade: nova crise. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

AZEVEDO, A. L. et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In: DINIZ, M.; NUNES, C. (Orgs.). **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 93-108.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.502/2007**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1>. Acesso em: 20 set. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão**. Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> >. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Nossas Ações e Sobre a Capes**. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> >. Acesso em: 20 set. 2014.

CARVALHO, J. G.. Práticas pedagógicas e produção de subjetividade nas paisagens escolares. In: FELDENS, D. G.; CARVALHO DO NASCIMENTO, E. F. V.; BORGES, F. T. (Orgs.). **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Salvador: Edufba, 2011, p. 291-307.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

MACHADO, J. L. **A educação superior e as políticas de formação docente: representações sociais por estudantes de licenciaturas**. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

NARDI, R. A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil, o ensino de ciências e as licenciaturas na área: encontros e desencontros. In: **V Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias**, 2011, Bogotá. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Bogotá - Colômbia: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. v. Extra. p. 121-134.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil (Apresentação de Documento. Parecer: Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. CFE. Newton Sucupira). **Revista HISTEDBR**, v. 45, p. 340-346, 2012.

PACHANE, G. G; DOMICIANO, R. P. L. Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: panorama das pesquisas sobre licenciaturas no Brasil pós-LDB. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 33, p. 11-21, 2012.

PEREIRA, A. M; MINASI, L. F. Um Panorama Histórico da Política de Formação de Professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS: URI-FW. v. 15, n. 24, p. 07-19, jul. 2014.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. (Orgs.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 15-38.

SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (Org.); JACOMELI, M. R. M. (Org.); SILVA, T. M. T. da (Org.). **O Público e o Privado na história da educação brasileira - concepções e práticas educativas**. Autores Associados: HISTEDBR: Campinas, 2005. v. 1. p. 167-176.

SÍVERES, L. Os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente. In: **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, FE/PPGE/UFG, v. 38, set./dez., 2013. Goiânia: UFG, 2013, p. 649-661.

SOUZA, R. C. C. R. de. Formação de professores: tempos de vida – tempos de aprendizagem. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 239-262.

A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

MARIA JOSÉ CUNHA FREIRE MENDES

Professora do Colégio Militar de Brasília e mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir a importância da Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire na formação de professores, especialmente na modalidade a distância, por meio de uma revisão literária. Ou seja, buscou-se aqui apresentar os conceitos de “diálogo” e de “dialogicidade” na perspectiva freireana e articular sua relevância na formação docente a distância.

Palavras-chave: Dialogicidade. Formação docente. Educação a distância.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of Paulo Freire's Dialogical Theory in teacher training, especially in the distance modality. That is, we introduce the freirian concepts of "dialogue" and "dialogical" in order to articulate their relevance to distance teacher education.

Keywords: Dialogicity. Teacher training. Distance education.

INTRODUÇÃO

O diálogo, conforme Síveres (2014), é uma especificidade do indivíduo que, além de contribuir para a consolidação da condição humana, esteve presente em toda história de construção do conhecimento. Nesse sentido, a dialogicidade pressupõe a materialização do diálogo crítico e reflexivo.

Soares e Pedroso (2013, p. 250) apresentam a dialogicidade como uma categoria “capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização.” A dialogicidade, segundo Freire (1987) é a base de uma educação libertária.

Na relação ensino aprendizagem, a dialogicidade inicia-se “[...] não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes [...]” (FREIRE, 1987, p. 47). Essa dialogicidade já se manifesta quando o professor desenvolve seu planejamento pedagógico, ao refletir sobre como determinado conteúdo será explorado por ele e por seus alunos, como também quando se constrói o currículo de um curso.

A dialogicidade de Freire está embasada em três dimensões: educador, educando e objeto do conhecimento. Nesse contexto, observa-se que o objeto do conhecimento deve estar sempre problematizado e nunca desvinculado da realidade; o educador deve procurar criar um ambiente favorável à reflexão crítica por meio de sua práxis dialógica; e o educando, por sua vez, deve buscar a apreensão do saber, participando de forma ativa do processo, como um parceiro de seu professor e de seus colegas.

Dessa forma, as três dimensões se alimentam e são alimentadas pela dialogicidade. Em razão disso, o diálogo proposto por Freire é um referencial epistemológico para uma pedagogia que busque desenvolver de forma coletiva uma educação mais humana e libertária (SOARES; PEDROSO, 2013).

Segundo Freire (1987, p.77), ao analisar o diálogo, percebe-se a palavra com suas duas dimensões indissociáveis: ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. A prática pedagógica do professor deve estar alinhada sempre a sua reflexão crítica. É por meio do diálogo permeado de dialogicidade que o educador cria condições ideais para que o educando construa e reconstrua seu conhecimento.

Mafrá (2007, p.160) alerta que o diálogo sem dialogicidade não gera conhecimento, ficando apenas no patamar do “[...] conversar entre duas pessoas.[...]”. A dialogicidade é que permite a ressignificação de sentidos, o despertar para o novo, o diferente, novas perspectivas,

um novo olhar sobre a realidade social e, principalmente, a reflexão crítica sobre esses sentidos, perspectivas, diferenças e contextos.

Entende-se que a dialogicidade se desvela no diálogo reflexivo e crítico e que, por meio dele, é possível o desenvolvimento humano dentro de um contexto real. Desse modo, a dialogicidade vem ao encontro do educador que deseja empreender uma educação problematizadora por meio de um diálogo pautado no pensamento crítico.

Sendo assim, observa-se a relevância do diálogo crítico e problematizador. Somente uma educação fundada na concepção problematizadora e libertadora tem condições de oferecer o pleno desenvolvimento de um diálogo crítico e de natureza questionadora entre educadores e educandos (FREIRE, 1987).

De acordo com a literatura analisada acima, o diálogo impõe a superação da dicotomia ensino-aprendizagem e deve ser compatível com uma educação humanista e libertadora. Assim, esses autores afirmam que, para uma educação libertadora, o conhecimento não pode ser antidialógico. A proposta antidialógica é caracterizada pela ação de levar, transferir, manipular algo e depositá-lo em alguém. Essa proposta é incompatível com uma educação humanista e libertadora.

De acordo com Freire (2001, p.52), o objetivo do diálogo “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Soares e Pedroso (2013, p. 250) defendem que “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo ou ato para agir melhor, na realidade, com os demais e não tem um ponto de chegada.”

DÍALOGO CRÍTICO E REFLEXIVO: DIALOGICIDADE

O diálogo como dialogicidade só se concretiza se houver abertura para a compreensão da diversidade e oposição de ideias, para a aceitação das diferenças e respeito aos pensamentos antagônicos; dessa forma, as relações pessoais, sociais e educacionais vão sendo tecidas na sua complexidade. É necessário despertar ou desenvolver no ser humano sua capacidade de refletir e agir.

Freire (1987) salienta que se a dimensão da reflexão for exaltada, a palavra apresenta-se como alienante, e se a dimensão da ação for enaltecida, a palavra vira ativismo. Dessa maneira, não se realiza uma práxis de verdade e o diálogo fica prejudicado. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se

volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 78).

Acredita-se, portanto, que o diálogo é fundamental para a condição humana. Sendo assim, o diálogo impregnado de reflexão e ação se compromete com a pronúncia do mundo. E essa pronúncia não pode ser colocada no outro e sim dialogada com o outro.

Síveres (2014, p. 42) afirma que um diálogo que problematiza não significa um diálogo que impõe dificuldades, mas sim, que promova a busca pelo “autoconhecimento, os conhecimentos e os reconhecimentos.” Esse diálogo crítico e problematizador que liberta os sujeitos da alienação, segundo Freire (1987, p. 67) “[...] é práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Dessa forma, os educadores encaram os educandos como sujeitos do seu próprio conhecimento, como parceiros na busca da liberdade, como seres capazes de inferir e transformar o seu mundo.

O diálogo tem como elementos fundamentais da sua dinâmica o amor, a humildade, a esperança, a confiança e a fé. Nas relações de dominação e opressão, não há como aflorar o diálogo. O amor é compromisso com o ser humano e esse compromisso é dialógico. Esse amor não pode ser ingênuo e nem utilizado para justificar a manipulação (FREIRE, 1987).

Ainda nesse pensamento, Freire (2001, p.39) afirma que:

[...] Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.

A humildade é outro aspecto importante do diálogo, “o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade (FREIRE, 1987, p. 80).” Um bom exemplo de um educador que possui esse elemento presente em sua práxis, é o professor que reconhece que não sabe tudo e que o aluno é seu parceiro na busca por este saber. Desta forma, Freire (1997, p.152) afirma: “[...] Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”.

Para Freire (1987), a fé é outro aspecto relevante do diálogo. Para dialogarmos com dialogicidade, é necessário acreditar no potencial dos seres humanos.

O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. [...] O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 1987, p. 81).

A consequência desses três aspectos presentes no diálogo é a criação de uma relação de confiança no diálogo entre os sujeitos. A construção do conhecimento deve estar em

consonância com as questões e os anseios que os alunos trazem para o ambiente escolar; isso ajuda na criação de um clima de confiança, de segurança o que não ocorre na busca por conhecimento permeado pela concepção “bancária” da educação, que apresenta um conhecimento descontextualizado do mundo do aluno.

A esperança é outra condição necessária para o diálogo. Por meio da esperança, os sujeitos buscam justiça. Dessa forma, Paulo Freire acrescenta que:

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 82).

Apesar de esses aspectos serem subjetivos, são imprescindíveis a um processo educacional em que se busca uma educação com dialogicidade. Para dialogar é necessário buscar a humildade no diálogo, aceitando as verdades do outro e buscando o conhecimento por meio da pronúncia do mundo, sempre na companhia do outro. Acreditar nos sonhos e nos projetos dos educandos, é um sinal de que realmente eles são parceiros na busca pelo conhecimento. O educador é despretenso quando está aberto a ouvir o educando, a se interessar pela temática que ele traz para a sala de aula; é humilde quando aceita que o educando proponha novos rumos à discussão proposta por ele. Quando se confia, se liberta também. Dessa forma, um educador que, por meio de sua práxis sugere esses aspectos, consegue construir um ambiente com dialogicidade, seja de forma presencial ou na modalidade a distância.

A questão da dialogicidade é fundamental na educação, tanto presencial como a distância. Nos cursos virtuais, rompem-se as barreiras do espaço e do tempo; por conta disso, e especialmente, nessa modalidade, a dialogicidade ganha uma maior visibilidade.

Nesse contexto, a discussão e a reflexão crítica extrapolam o tempo determinado para início e fim das atividades pedagógicas, estendendo-se no tempo e no espaço mais apropriado para os sujeitos envolvidos nessa situação. Em uma sala de aula presencial o professor possui, em média, cinquenta minutos para sua práxis; em uma sala de aula virtual, o tempo se pulveriza; aluno e professor, sujeitos do processo, contatam-se no tempo mais apropriado para cada um. Sugere-se, então, que uma prática pedagógica fundamentada na dialogicidade, pode possibilitar uma aprendizagem mais profunda, pois o aspecto “tempo” não é mais uma variante de rompimento e sim de fomento.

Ademais, a problematização que nutre essas reflexões apresenta contornos diversos, pois, na modalidade a distância, a diversidade cultural, econômica, política e social é maior. Nessa perspectiva, um educando que se localiza na região Nordeste do país traz consigo uma

bagagem cultural muito diferente daquele educando que está fisicamente na região Sudeste, enriquecendo não só as relações de interação desses ambientes, como também as aprendizagens e as práxis pedagógicas.

DIÁLOGO PASSIVO E OPRESSOR: ANTIDIALÓGICO

Segundo Freire (1987), o diálogo, ao mesmo tempo em que se alimenta do pensamento crítico, também o gera. O diálogo torna-se essencialmente antidialógico, ou seja, apenas narrativo, descritivo e, muitas vezes, impositivo, por meio das características da educação concebida como “bancária” que Paulo Freire apresenta de forma incisiva em seus textos.

Um professor que concebe sua práxis no ensinar, no decorar e, posteriormente, avaliar, que não instiga em seus alunos à reflexão sobre as questões sociais que afligem o mundo contemporâneo, como questões ambientais, violência, preconceito, dentre outras, está privando o indivíduo de uma educação libertadora e mais humana.

Alguns educadores compreendem o mundo nas discussões em sala de aula como algo apartado da experiência de vida do educando. Com isso, o professor, ao narrar os conteúdos, vai “enchendo” seus alunos, como “vasilhas” a serem meramente preenchidas. “O educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p. 58).

Essa é a concepção bancária da educação, na qual não existe criatividade, transformação ou saber. Nessa concepção, há sempre uma dicotomia: o educador sábio e os educandos ignorantes. Essa oposição de papéis faz com que a educação não exerça o seu principal papel, que é o de fazer do conhecimento um processo de busca e de resignificação, mas, sim um processo de passividade e de opressão.

É necessário que educadores e educandos se reconheçam como parceiros nessa busca. Para isso, Freire (1987, p. 59) sugere “[...] Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”.

A “educação bancária” estimula essa dicotomia; dessa forma, educador e educando possuem funções bem diferentes no processo. O educador, é o que sabe, pensa, narra, disciplina, opta e prescreve sua opção, escolhe o conteúdo programático e situa-se como o único sujeito do processo; e os educandos, por sua vez, são os alienados, ignorantes, meros receptores de informação, acomodados e não considerados no processo educacional.

Com isso, o conhecimento vai sendo transmitido, narrado, depositado, transferido pelo educador por meio de narrativas. Com a educação bancária, não há como construir uma consciência crítica para que esses alunos possam se inserirem no mundo como transformadores dele e não como seres ajustados a ele.

Essa educação bancária, a que Paulo Freire se refere, serve aos interesses dos sujeitos que ele também denomina como “opressores”. Esse tipo de educação vem ao encontro dos interesses desses opressores. As relações de opressão são concebidas por meio de ações de cunho assistencialista. Dessa forma, os que são assistidos desenvolvem uma visão ingênua do mundo, não deslumbrando a verdadeira realidade social na qual estão inseridos, não permitindo que eles mesmos realizem mudanças em suas vidas, sejam sujeitos do seu mundo. A adaptação e o ajuste são os dois caminhos viáveis para os “oprimidos”, não há presença de um diálogo revelador, problematizador e transformador.

Nesse contexto, Freire (1987, p.60) denuncia o objetivo dos opressores que “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isso para que, melhor adaptando-os a essa situação, melhor os dominem.

Para tornar a educação a distancia dialógica, é necessário aceitar que o diálogo reflexivo, crítico, problematizador é a base da educação que dará conta de formar esse sujeito para o século XXI. O educador deve buscar o entendimento que educador, educando e objeto de conhecimento são parceiros no processo de ressignificação do conhecimento e não partes distintas desse processo e que a relação entre as tecnologias e o conhecimento deve ser mediado de forma crítica.

PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA NO BRASIL

Na década de 70, o governo brasileiro elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva e o Projeto Logos. Em 1986, foi criada uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da Universidade Aberta. Essa comissão produziu um documento denominado Ensino a distância: uma opção-proposta do Conselho Federal de Educação, o qual apresentou a educação a distância como uma modalidade de ensino que facilitaria o acesso, a permanência e a qualidade do ensino brasileiro (PRETI, 2012)

A Coordenação Nacional de Educação a Distância foi criada em 1992 e a Secretaria de Educação a Distância (Seed) em 1995. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve um incentivo à educação a distância, conforme se lê no artigo 80.

Esse autor ainda ressalta que os projetos implementados pelo governo brasileiro visam, sobretudo, a resolver, de forma emergencial, as falhas da educação, como o analfabetismo e a qualificação profissional dos professores; ou seja, não há uma política educacional que trate dessa modalidade como parte do sistema educacional. Dentre as várias iniciativas, já tivemos: ProFormação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000 e cursos de Licenciatura a distância.

O Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho, de acordo com Sanchez (2005), foi uma das iniciativas de educação a distância de maior alcance na década de 1990 e que persiste até hoje. Essa Fundação, apesar de não ser credenciada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, tem currículo que atende ao que é determinado por esse Ministério.

A criação e produção do programa Salto para o Futuro aconteceu em 1991, e foi realizado pelo MEC e pela Fundação Roquette Pinto. É um programa de alcance nacional e empregado na requalificação dos docentes das séries iniciais (BRASIL, 2010).

Além disso, algumas universidades públicas, no final da década de 90, desenvolveram seus primeiros projetos educacionais utilizando a modalidade a distância, como a Universidade Federal do Mato Grosso e a do Paraná, a Universidade Estadual do Ceará e a de Santa Catarina (PRETI, 2012).

De acordo com informações do site do MEC, a Secretaria de Educação Básica oferece diversos programas voltados a formação docente na modalidade a distância, dentre eles, o ProInfantil, e-Proinfo, o Gestar II, Pró-Letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que integram a Rede Nacional de Formação de professores produzem materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais.

Outra iniciativa do Ministério da Educação e Cultura foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006, p.4). Esta iniciativa visa fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União

e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

A principal função da escola seria contribuir para a formação de indivíduos que consigam romper com as formas de opressão existentes na sociedade; dessa forma, a escola é responsável por um projeto educativo que, além de formar intelectualmente, deva cuidar também da formação humana do educando para que assim ele possa buscar uma sociedade mais justa (NEDER, 2012).

É necessário fazer uma releitura da formação docente e do perfil que se quer alcançar desse futuro educador. Para Neder (2012, p.69) “[...] ao se pensar essa formação, é necessário considerar que as instituições responsáveis por ela devem estar imbuídas de uma consciência e de uma sensibilidade sociais”.

RELEVÂNCIA DA DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Freire (1997) aponta que o caminho para se produzir e construir conhecimento faz-se por meio de uma relação professor/aluno permeada pela dialogicidade. Ratificando esse pensamento, Lotério (2011, p.199) afirma que “dialogar faz-se necessário para que a sala de aula constitua-se num cenário próprio para a produção do conhecimento.” Para este autor, “[...] ensinar através do diálogo é um ato que deve fazer parte da construção da práxis do professor. [...]” (LOTÉRIO, op. cit., p. 199).

De acordo com Lapa (2009, p.123), para se alcançar a formação crítica do indivíduo é imprescindível que seu percurso educacional tenha sido marcado

[...] por um processo coletivo de troca de ideias, reflexão crítica e interação social [...]”. Essa autora, ao tratar da ação dialógica na educação, defende que tais aspectos desenvolvidos dentro de comunidades de aprendizagem a distância colaboram para uma “[...] re-significação de informações e validação do conhecimento [...]”.

Todavia, se esses aspectos forem negligenciados no decorrer desse percurso, teremos uma educação bancária, que contribuirá para formar futuros educadores que também negligenciarão a formação crítica e reflexiva de seus educandos.

A presença da dialogicidade na formação docente a distância pode ser analisada por meio das ferramentas de interação, fóruns, chats, comunidades de aprendizagem e pode ser considerada uma condição *sine qua nom* para a troca de ideias, a reflexão crítica e a interação social. Ao analisar o diálogo, pode-se observar determinados aspectos que tornam um discurso crítico, reflexivo, libertador como também detectar aspectos que vão traduzir um discurso passivo, bancário ou burocrático.

Freire (1987) defende que uma educação problematizadora leva a uma interação com dialogicidade e, conseqüentemente, a uma formação crítica. A dialogicidade na formação do

educador é de suma importância para que sua formação convirja para uma práxis crítica e democrática. Esse educador deve ser preparado para atuar no campo educacional de uma sociedade que sofre mudanças rápidas e de grande alcance.

A dialogicidade permite ao educador confrontar ideias e pensamentos sem criar conflitos; propor uma reflexão profunda sobre vários aspectos que pesam sobre a realidade social, cultural, econômica e política dos sujeitos envolvidos, como também de seus alunos.

Lapa (2009, p.124) apresenta cinco componentes necessários à ação dialógica proposta por Freire. O relacionamento horizontal que sugere a parceria aluno/professor e que possibilitaria “[...] a expressão livre de ideias sobre o mundo, a construção de sentidos e a ressignificação deles no confronto com ideias diferentes [...]”. Seria a pronúncia do mundo realizado pelos indivíduos.

Na educação a distância, propõe-se que esse elemento seja identificado pelo tipo de comunicação presente. Ou seja: se as mensagens são trocadas em vários sentidos e se suas emissões são simétricas então ela é bilateral, é dialógica; caso contrário, é unilateral, ou seja, o professor pergunta e o aluno responde.

Quanto ao tipo de diálogo, deve-se observar nas interações se há um ambiente adequado, sem hierarquias, para que os alunos se sintam à vontade para propor discussões e se suas questões são respondidas pelo professor.

Entende-se que, em um curso a distância, no qual o educador expõe seu ponto de vista sobre determinado assunto e não cria um ambiente favorável a argumentação e a reflexão, o processo ensino-aprendizagem não está se utilizando de uma comunicação dialógica.

Outro ponto seria o compartilhamento de ideias. Partilhar as diferenças é fundamental para uma relação dialógica, na qual experiências diversas compartilhadas fazem com que se desenvolvam novas perspectivas. Os cursos na modalidade a distância possuem uma característica relevante, que é a possibilidade de pessoas de regiões diferentes trazerem para o ambiente virtual sua cultura, experiência e realidade do seu meio social.

A interação entre professores e alunos com essa gama de diversidades propicia a aprendizagem colaborativa e o convívio com as diferenças. Esse elemento pode ser evidenciado se nesse curso realizado a distância houver ênfase à realização de atividades coletivas. Um exemplo poderia ser a produção de um *blog* referente a um determinado assunto, no qual todos relatassem suas experiências.

O terceiro elemento seria a reflexão crítica, na busca para se entender o contexto em que o sujeito está inserido. Dessa forma, a reflexão precisa sempre aliar a teoria e a realidade social dos indivíduos envolvidos nessa reflexão. Em cursos a distância, fundamentados na

interdisciplinaridade, segundo Lapa (2009), há uma maior possibilidade de acontecerem discussões de cunho moral e ético. Esses debates são necessários para aguçar a criticidade dos educando em relação a suas realidades sociais.

O quarto aspecto da ação dialógica é a prática social que está atrelada ao elemento anterior, à reflexão crítica. Na educação bancária, esse elemento se constitui no plano das teorias; porém, em uma educação problematizadora, ele integra de forma objetiva o processo educativo. Nos cursos on-line, essa prática vai muito além da existência dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse elemento deve ser efetivado por meio do diálogo democrático e de laços sociais entre os sujeitos, criando comunidades de aprendizagem.

A ação política é o último aspecto, sendo produzida pelo encontro da reflexão crítica com a prática social. Todo aprendizado, reflexão e prática convergem para a transformação da realidade social onde os sujeitos vivenciam suas experiências. Nesse sentido, os cursos a distância devem possibilitar que o educando traga para suas experiências, seus valores, enfim, todo o seu contexto social para que não só o currículo, mas todo o conhecimento seja produzido de forma conjunta. Outro aspecto da ação política seria a manutenção de suas origens culturais. Com isso, o aluno, apreende, reflete e coloca em prática ações dentro de sua comunidade, fortalecendo assim seu vínculo com suas raízes. Desse modo, a ação política seria traduzida em projetos concretos, seria o retorno social que o curso ofereceria à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, quando a dialogicidade atua na educação, não há espaço para a educação bancária e nem ambiente para a opressão. Um educador formado por um curso no qual a Teoria da Dialogicidade de Paulo Freire esteja presente nas relações de interação, certamente, será um professor com grandes possibilidades de formar alunos críticos e reflexivos. Como sua formação passou por um percurso em que a problematização era uma variável constante, em que as diferenças, as distâncias e o tempo eram superados pela dialogicidade aplicada às relações professor/aluno, indubitavelmente esse sujeito buscará na sua práxis pedagógica propor ao seu aluno não só a construção do conhecimento, mas também a sua ressignificação dentro do seu contexto social.

Sendo assim, havendo a existência de indicativos de uma educação problematizadora, certamente esse curso alcançará o objetivo de formar educadores conscientes e indagadores. Para que um diálogo possua características de dialogicidade, é indispensável a existência dos cinco componentes necessários à ação dialógica. Desse modo, é necessário observar nos

ambientes virtuais de discussão desses cursos qual o tipo de comunicação presente e se há o compartilhamento de ideias, a realização de atividades de forma colaborativa, a reflexão crítica e a prática social que culminam na ação política.

Nessa perspectiva, forma-se um educador para a dialogicidade quando se abre espaço, em sua formação, para a vivência desses conceitos. Nesse contexto, os cursos em EAD devem oportunizar ambientes virtuais para discussões; ou mesmo em alguns encontros presenciais a possibilidade de discussão do conhecimento de maneira dialógica, para que o profissional em formação possa assimilar em sua prática essa postura. Além disso, faz-se fundamental, também, a abertura para a construção coletiva dos percursos de aprendizagem; somente assim será possível uma formação crítica, autônoma e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Regulamenta o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Presidência da República.

Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. **Relatório de Gestão, 2010**. Brasília, DF, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LAPA, A. B. A ação dialógica na educação a distância. In **Revista Tecnologia e Sociedade**, nº 6. 2009. Disponível em:

<<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiaesociedade/index.php/000/article/view/8/8>> Acesso em: 17 out. 2014.

LOTÉRIO, J. A dialogicidade na educação: Uma experiência com a matemática. **Revista da Unifebe**. 2011; 9 (jan/jun):198-210 ISSN 2177-742X. Disponível em:

<<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/2011/artigo033.pdf>> Acesso em 08 ago. 2012.

MAFRA, J.F. **A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire**. 2007. 262 p. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NEDER, M. L. C. A formação do professor a distância. In, PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (dez) construindo metanarrativas e metáforas. In, PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: sobre discursos e**

práticas. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

SANCHEZ, F. Os números da Educação a Distância no País. In, SANCHEZ, F. (org.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2005**. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SÍVERES, L. **O Pressuposto Dialogal no Processo Educativo**: A pedagogia da presença, da proximidade e da partida na formação de professores. 2014. (Prelo)

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. In **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592.

Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>.>

Acesso em: 22 set. 2014.

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO
ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS**

PAULO CORRÊA MENDES

Mestrando na UCB. Pesquisador do grupo ECOTRANS/CNPq. Sócio idealizador do Instituto de Meta-ArteDesign – IMAD.

*O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo.
Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais
com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.*
(Edgar Morin)

RESUMO

Este artigo divulga parte dos resultados de uma pesquisa prática na formação docente, em específico, a utilização do movimento introdutório da **Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO** na Educação Profissional, articulando fundamentos da abordagem Didática Transdisciplinar e norteadores metodológicos para o desenvolvimento de Competências Profissionais. O objetivo central é o de verificar a eficácia da referida estratégia à formação integral do sujeito, consciente das dimensões da vida à vida. O cerne investigativo partiu de resposta à hipótese: Qual a eficácia da estratégia didática do ACOLHIMENTO aplicada à formação integral do ser humano na educação profissional? Este estudo foi realizado durante cursos de Capacitação de Docentes do SENAI para atuação em variados cursos de formação profissional no Distrito Federal. Foi uma pesquisa-ação idealizada nas interconexões das relevantes contribuições científicas de diversos humanistas à educação, com ênfase em: Morin, Freire, Maturana, Moraes e nos pilares dos saberes à Educação do Século XXI – abordados nos relatórios da UNESCO. Esta estratégia é mais uma eficaz práxis pedagógica, que propicia uma articulação dos fundamentos técnicos e científicos, capacidades técnicas e capacidades sociais. Estes são saberes essenciais para o desenvolvimento de competências requeridas num mundo complexo – incerto, interligado e repleto de paradoxos.

Palavras-chave: Estratégia didática. Formação docente. Ensino por competências. Educação profissional. Didática transdisciplinar.

ABSTRACT

This paper discusses some of the results of a research on teacher education, in particular, on the use of the introductory movement HOST in Vocational Education Pedagogical Strategy, which articulates fundamentals of the Transdisciplinary Curriculum and guiding methodological approach for the development of Professional Competency. The main objective is to verify the effectiveness of this strategy to the integral formation of the person, aware of the dimensions of life to the life. Our research question is: How effective is the HOST teaching strategy when applied to the integral formation of the human being in professional education? This study was conducted during the SENAI programs for teachers who will work in various professional courses in the Federal District. It was an action research on the interconnections of the relevant scientific contributions of various humanistic educators, with an emphasis on: Morin, Freire, Maturana, Moraes and the pillars of knowledge for the XXI Century Education - addressed in UNESCO reports. This strategy has shown to be yet another effective pedagogical praxis, which articulates technical and scientific fundamentals with technical skills and social skills. These are essential knowledges to develop those skills required in our complex world – i.e. uncertain, interconnected and full of paradoxes.

Keywords: Teaching strategy. Teacher training. Teaching skills. Professional education. Interdisciplinary didactic.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, vivemos uma crise existencial sem precedentes que nos impõem uma égide de enfrentamento das incertezas emergentes para o resgate valorativo das espécies – humana e não-humanas. Há o colapso da vida em geral, potencializado neste final de Século XX e maximizado no início do Século XXI, período em que estarrecidos assistimos: revolucionárias tecnologias que, na sua maioria, desconsidera as dimensões das vidas ecossistêmicas; a paulatina globalização de econômica predatória; a degradação do capital humano; e a valorização de uma cultura depreciativa dos valores éticos que privilegia a competição, a dominação, o egoísmo, o desamor, a desconfiança, a ganância. Estas são apenas algumas agregativas problemáticas, contributivas à fragmentação do ser e que ameaçam as certezas perpetuárias das espécies.

São vicissitudes percebidas na insensibilidade humana e social, explicitadas em ações de intolerância, agressividade, violência, depressão, solidão, vazio existencial, entre outras. Causadoras de diversificadas psicopatologias para a maioria populacional do planeta. Distúrbios da psique que na atualidade são consideradas como normais pela maioria das sociedades, acostumadas ao modo de viver dos estereotipados valores éticos, determinantes de sofrimentos generalizados com gradativa perda de sentido para com a vida e que, por vezes, também o são causadoras de doenças fisiológicas. Uma assustadora realidade que é percebida nos tempos hodiernos em todas as dimensões da vida, com reflexos desafiadores à educação que necessita atuar num suposto novo paradigma.

Portanto, vislumbra-se à educação uma ímpar transição no resgate do gênero humano, por meio da consciência da complexidade relacional das espécies aliadas as didáticas dos processos de ensino-aprendizagem. Uma nova abordagem de formação da ecologia humana, articulada em um projeto alternativo de sociedade, nas implicações interativas e constitutivas do indivíduo, na sociedade e natureza, referendadas nas dimensões da vida para valorização da vida. Ressonante ao pensamento de Moraes (2003, p.167), “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação, e a própria vida.”

Salvo alguns retrocessos, morosamente, avançamos mais na teoria do que na prática e insipidamente evoluímos na busca por soluções de resgate da inteireza do Ser. Felizmente, algumas vantagens surgiram de ordem ideológica: por uma nova ética individual, social e multicultural; por um viver colaborativo; por competência autônoma; por um viver criativo e mais simples; por mais honestidade, responsabilidade e compaixão; por uma consciência holística em prol da vida. O resgate da nossa humanidade amorosa, cooperativa, com

consciência de si, do outro, no respeito a si, ao outro e para com a natureza. Entretanto, infelizmente, na dimensão prática, alerta-nos Morin (2001), ainda vivemos num mundo fragmentado e sob a égide do pensamento cartesiano que favorecem percepções desconectadas da realidade.

A síntese do contexto que nos é apresentado demanda uma dinâmica na interconexão da educação e da vida, requerendo ampla e profunda reflexão sobre o pensar e o fazer pedagógico. Os paradigmas educacionais vigentes já não respondem às demandas atuais de um mundo complexo. O futuro está carregado de diversificadas incertezas e dúvidas, principalmente no tocante a educação. Entre elas, pensemos: É possível uma educação que atenda as inúmeras realidades complexas na vida, atendendo necessidades do contexto pessoal e profissional? Qual estratégia pedagógica utilizar para uma eficaz educação que concilie necessidades tecnicistas e ao mesmo tempo na formação do sujeito, por e para um novo paradigma, com consciência de si, consciente do outro, responsabiliza-se com o viver social e a natureza? Quais didáticas utilizar na formação docente que propicie uma aprendizagem criativa, ética e transdisciplinar à formação integral do sujeito consciente? São alguns questionamentos, entre outros, que justificam busca por respostas às inúmeras dificuldades educacionais, auxiliando docentes em criativas práticas de ensino com observância das realidades predeterminadas vigentes e que auxilie na perpetuação da vida.

Maturana (2008) considera que a busca para as soluções dos problemas humanos, na nossa historicidade, nunca foi de total domínio de novos conhecimentos científicos, de inovadoras tecnologias ou de procura por ilusórias notoriedades. Mas sim, na sua maioria, impulsionada pelos principais propulsores da vida que são os desejos e emoções. Portanto, é imperativo que busquemos uma nova consciência paradigmática no nosso modo de viver integral, tornando-nos responsáveis pelas nossas ações na construção de uma nova realidade com atitudes sócio-afetivas, colaborativas, amorosas, respeitosas, tolerantes nas diferenças humanas, impregnadas de valores éticos, de compaixão, para um eterno emocionar no viver, irmanados para o bem-viver físico e espiritual de todos.

Assim, a Práxis da Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO nos processos de ensino-aprendizagem, aqui socializada, foi inicialmente uma busca intuitiva por melhores resultados para uma educação eficaz, evidenciando as competências dos protagonistas escolares. Um aprendizado de sensível observância às dimensões da vida e da Educação. E também, resposta às inúmeras frustrações pós-participação em cursos de formação docente para a Educação Profissional. Insatisfação também constatada nas falas de comprometidos professores, avaliando informalmente as “aulas-*show*” – assim batizadas por nós as palestras

para capacitação docente. Essas “capacitações”, em sua maioria, apenas apresentam emaranhados de conceitos educacionais copilados de notórios saberes de pesquisadores da educação, mas descontextualizados da nossa realidade e, por isso, sem significação para nós, após confrontadas com inúmeras complexidades vivenciadas no cotidiano escolar. Observamos que nem os próprios palestrantes utilizavam dessas propostas didáticas no desenvolver do programa. Uma total perda da oportunidade de colocar em prática uma teoria por meio de possíveis estratégias pedagógicas. Afinal, aprendemos em anos de práxis docente que a teoria exemplificada na prática e contextualizada nas coisas do mundo oportuniza um significativo apreender transformador.

Vale salientar que decorridos mais de duas décadas dedicadas em ações nos processos da Educação Profissional e atuação como professor-facilitador em programas fechados de Aperfeiçoamento de Docente e Capacitação de novos Docente, observei que esses “treinamentos” buscam apenas atendimentos pontuais às necessidades mercadológicas vigentes. É ainda insípida a formação docente para a Educação Profissional. O que ocorre na prática é a captação no mercado de competentes técnicos em áreas específicas, os quais são colocados para assumir uma sala de aula. Na grande maioria das vezes, esses profissionais não possuem nenhuma formação pedagógica, contando apenas com intuição para o ensinar. Por vezes recebem um treinamento mínimo em práticas pedagógicas, que se mostram insuficientes diante da complexidade do cotidiano de uma sala de aula. Situação agravada pela quase inexistência de uma coordenação pedagógica adequada e, também, de poucas propostas de melhoria oriundas dos pesquisadores na área de Educação Profissional, como se essa não fosse relevante para a formação integral do ser humano. Pois, falar em educação integral é formar para a vida, sendo a Educação Profissional parte igualmente importante para o todo da “trans-formação” humana que almejamos. É difícil a realidade da educação profissional brasileira, e porque não dizer à educação em geral, o que repercute em todas as dimensões sociais, econômicas, políticas, espirituais da vida.

Necessitamos, portanto, de uma forma de fazer educação acolhedora. Valorativa dos desejos, dos sonhos, das emoções, reais motivadores do evoluir colaborativo à “trans-formação” do ser com ética relacional para com o todo, consciente da condição humana complexa e da vida social planetária. Para isso, devemos iniciar por formar os docentes, ajudando-os a resgatar sonhos, respeitar desejos e valorizar emoções. Estes docentes, por sua vez, devem ensinar aos seus alunos como resgatar essência de quem realmente são.

Neste artigo, limitar-me-ei em expor alguns referenciais teóricos que são destinados a entender a estratégia pedagógica que oportuniza a inovação educacional necessária à

formação integral do sujeito. Mais especificamente, os pressupostos do desenvolvimento de Competências, da teoria do pensamento Complexo e da abordagem didática Transdisciplinar, articulados para no suporte ao movimento inicial de uma aula, denominado de Estratégia pedagógica do ACOLHIMENTO. Antes, porém, é importante uma contextualização da evolução histórica da Educação Profissional.

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Segundo o documento da Metodologia SENAI de Educação Profissional (2013), a Educação Profissional, desde sua implantação no Brasil, molda-se na realidade socioeconômica vigente. Nas décadas de 1950 e de 1960, prevaleceu no mundo do trabalho o modelo taylorista-fordista que legitimava a dicotomia entre quem concebe e quem executa, cabendo à Educação Profissional valorizar habilidades manuais desenvolvidas por meio de treinamento repetitivo. Já nos anos de 1970, apresentava-se nova organização mundial com evoluções tecnológicas e radicais mudanças na dinâmica social, impondo maior qualidade dos produtos para uma necessária competitividade econômica. O modelo de trabalho migrou para o modelo de produção flexível, denominado toyotista, cabendo aos trabalhadores a capacidade de iniciativa e tomada de decisões e de assumir responsabilidades. Passamos pela década dos anos 80 sem grandes avanços, devido a estagnação econômica no Brasil, anos em que apenas buscamos soluções para um mundo em globalização – como indústrias colaborativas na produção em redes, sendo fator importante da organização produtiva as competências do fator humano.

Portanto, na década de 90 surge o conceito de Ensino por Competências para atender o novo mundo posto. O termo Competências foi amplamente difundido por vários estudiosos da educação e ganhou força principalmente após contribuições da divulgação do relatório encomendado pela UNESCO à Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, criado pela UNESCO sob a presidência de Jaques Delors (1998), que pontuou alguns princípios para o processo de aprendizagem quanto aos saberes: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Estes saberes eram requeridos pelo mundo do trabalho para o desenvolvimento de Competências e para uma formação integral do indivíduo.

Devido às urgentes demandas ao mundo do trabalho, foi esse quem apropriou mais rapidamente do conceito de competências, em comparativo as instituições de educação formal. Os motivos são óbvios. O desejo das empresas é de contratar profissionais competentes, uma vez que o conceito de competência já foi apropriado, até mesmo de forma intuitiva, há muito tempo, pelos próprios empresários. A única diferença entre outros tempos

e hoje é que atualmente a competência virou a moeda de avaliação da classe trabalhadora. Conforme a Metodologia SENAI de Educação Profissional (2013) requer análise do Perfil Profissional da ocupação e descrição do que idealmente o trabalhador deve ser capaz de realizar no campo profissional; desenhar ofertas formativas que propicie o desenvolvimento das referentes competências; e estabelecer um conjunto de ações didático-pedagógicas que favoreça o desenvolvimento de competências explicitadas no Perfil Profissional.

DESAFIOS DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS E OS NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS

Apesar de algumas críticas da linha conservadora em educação para o desenvolvimento de Competências, o setor produtivo, atento que são as suas necessidades pontuais e prospectivas, busca e implementa com mais rapidez uma nova forma de ensinar. A capacitação profissional que prepara para atividades de um posto de trabalho, para executar tarefas, não atende a competitividade das empresas num mundo globalizado. Os profissionais devem ter competências para o mundo do trabalho e outras para o exercício da cidadania.

Para isso é relevante uma educação profissional com adequadas metodologias para formar o trabalhador em reconhecidas competências: pensante, inovador, flexível, solidário, comprometido, capaz de trabalho em equipe, aberto ao diálogo entre pares horizontal e vertical, fraterno, respeitoso, capaz de resolver conflitos, estabelecer relações estáveis e relevantes, que saiba investir em sua formação continuada em todas as áreas do conhecimento, aberto para relacionar-se em rede, entre outras características de conhecimento técnico, contextualizado e aplicado em uma prática e atitudes relacionais para conviver e ser. Portanto, processa-se uma renovação cultural em todos os ambientes, registra Moraes:

[...] são transformações profundas de natureza paradigmática que estão sendo requeridas, não apenas no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, mas também em relação aos valores, hábitos, atitudes e estilos de vida. Mudanças na maneira de pensar, sentir, compreender e agir, já que não podemos nos esquecer que todo ambiente muda e evolui de acordo com a vida que ele sustenta (MORAES, 2008, p. 17).

A vigente legislação educacional no Brasil, a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o conjunto da legislação complementar de regulamentação, o Decreto Lei 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer 16/99 que lhe deram sequência, baseados na flexibilidade e racionalização, assume como concepção orientadora o modelo de competências. Em resposta para acompanhar esse novo momento do setor produtivo, propõe-se às instituições de educação profissional criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e adultos, e facilitem seu acesso ao mercado, e, ainda, que atendam aos profissionais que já

estão atuando nesse mercado, mas que sentem necessidade de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades.

Existem diversas definições do que é Competências, mas que, em síntese, remetem a uma mesma ideia conceitual, salvo as ênfases dos autores conforme suas ideologias ou interesses investigativos. Então, atrevo-me a cunhar o meu conceito. Compreendo Competências como a aptidão do indivíduo em articular saberes de: fundamentos técnicos científicos – conhecimentos; capacidades técnicas – habilidades; e capacidades sociais organizativas e metodológicas – atitudes. Elas atendem situações complexas de níveis de realidades diversas da vida, ou seja, nas dimensões de caráter pessoal, profissional ou social.

Ensinar por esse paradigma requer alteração dos currículos baseados em conteúdos, estruturando-os por competências requeridas para o exercício profissional. Seriam currículos flexíveis, modularizados, com diversificados itinerários, possibilitando acessos e saídas intermediárias. Agora, o ensino deve ser contextualizado à teoria e à prática, para o atendimento das necessidades reais do mundo do trabalho e da vida. Desse modo, as competências profissionais adquiridas fora da escola passam a ser reconhecidas para fins de continuidade de estudos, demandando aos docentes atuações com formulação de problemas, princípios reguladores do processo de aprendizagem e estimuladores de inovações.

NORTEADORES DA PRÁTICA DOCENTE POR COMPETÊNCIAS

A formação com base em desenvolvimento de competências requer novo entendimento do que é o processo de “ensino-aprendizagem”. São ações educacionais protagonizadas distintamente pelos docentes e pelos alunos, mas que ao mesmo tempo se interagem e se comunicam. Em síntese: Docente – é o protagonista do processo de ensino e mediador do processo de aprendizagem, oportunizando abertura para a participação do aluno; **Aluno** – protagonista do processo de aprendizagem, reconhecendo o seu envolvimento como fundamental na construção dos saberes coletivo e próprio.

De igual importância é a observância de outros norteadores nos processos de ensino-aprendizagem, conforme pontua Delors (1996), tais como: afetividade como condição para a aprendizagem significativa; construção coletiva do conhecimento; proposição de situações-problemas, contextualizado nas realidades do mundo e com construção coletiva de desafios; formação à autonomia com estímulo a pesquisa e aperfeiçoamento continuado; valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; estimulação do uso das tecnologias da informação integradas com outras tecnologias; abordagem interdisciplinar; elaboração de Portfólios para evidência de competências do aluno e do docente; ênfase na articulação do aprender a

aprender, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver; utilização de didáticas que favoreçam a aproximação da formação ao mundo real, ao trabalho e às práticas sociais; integração contextualizada entre teoria e prática; e, avaliação com função diagnóstica, formativa e somativa.

A atuação docente neste paradigma emergente exige do professor ser um líder de grupos, mediando processos de aprendizagens significativas e não mais um mero “repassador” de conhecimentos, ou a de um repetidor de práticas profissionais rotineiras. Por isso, a necessidade de serem requeridas novas competências para o docente que abranjam os referidos norteadores. Agora, não basta somente o domínio dos conhecimentos específicos, requerendo ainda o amplo entendimento de conhecimentos pedagógicos e culturais. Um diálogo entre as disciplinas e adoção de outros diálogos. Como assegura Moraes:

[...] a inter-relação é um dos aspectos fundamentais, uma das condições para a emergência do conhecimento interdisciplinar. Interação entre especialistas disciplinares, entre pessoas envolvidas e o estabelecimento de um diálogo entre todos, um diálogo que viabiliza a elaboração de um projeto comum capaz de colaborar para a superação da fragmentação do processo pedagógico e do conhecimento nele trabalhado (MORAES, 2008, p. 115).

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Para Pinheiro (2004), as estratégias pedagógicas são os recursos utilizados no cotidiano de uma sala, objetivando conseguir observar na relação nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações entre professor e alunos, o aprendizado de cada indivíduo e uma intervenção de maneira mais assertiva. Nessas interações dos protagonistas, correlacionadas com o desafio proposto, permite-se ao docente facilitar o desenvolvimento do aprendizado do aluno, bem como a construção de laço de confiança e respeito entre todos. Igualmente, permite-se ao professor entrar em contato com os níveis de realidades de cada aluno para diversificar estratégias quando necessário.

Estes são desafios que estão ligados a um problema real que necessita de solução, especificamente relativa ao planejamento e à própria ação executora de transformação dessa realidade em que se situa a problemática. Procura-se, assim, estabelecer uma situação onde o aluno possa exercitar suas habilidades de estudar e agir com iniciativa, autonomia, consciência política e responsabilidade ética entre outras, além da ação prática transformadora decorrente de tudo o que pode ter aprendido, incluindo-se alguns ensinamentos de Paulo Freire (2000), o qual afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Portanto, as estratégias pedagógicas são instrumentos que facilitam a efetivação das competências explicitadas no currículo. Assim, ao aluno são dadas oportunidades de interagir com a construção do seu conhecimento, percebendo seu desenvolvimento cognitivo, o saber fazer e analisar criticamente o que está sendo feito.

PENSAMENTO COMPLEXO

Após transpor fundamentos do ensino por competências em didáticas dos processos de ensino-aprendizagem, faz-se necessário buscar outros saberes científicos colaborativos à educação profissional e integral do aluno. Isto é, uma práxis diária de ação, reflexão e retroalimentação, articulando saberes para uma melhor condução nos processos de ensino-aprendizagem eficazes.

Ribeiro (1998) informa que o matemático grego Euclides de Alexandria, que viveu por volta dos anos 300 a. C., teorizou que para que um todo, dividido em partes desiguais, pareça harmonioso, é preciso que exista, entre a parte pequena e a maior, a mesma relação que entre a maior e o todo. No Século I a. C., Marcus Vitruvius Pollio colaborou com essa teoria com a introdução da Proporção Áurea, ou Relação Áurea. O tratado deixado pelo arquiteto romano, registrado na sua obra de 10 volumes “*De Architectura*”, contribuiu para as ciências com a teoria sobre proporção e simetria para uma melhor harmonização relacional entre às partes constitutivas de um todo.

Já no século 17, época de primazia da razão, o pesquisador científico em física e matemática Blaise Pascal (2001), enveredou por questões religiosas, por achar que a filosofia não gerava conhecimentos e por isso não era orientadora de vidas. Colocou o ser humano como o centro da investigação filosófica. Sem negar a razão, ele afirmou que conhecemos a verdade não apenas pela razão, mas também pelo coração, ou seja, ele observa que a razão tem limites e que a mesma, quando tenta lidar com o emocional ou religiosidade, fica quase sem nenhuma valia. Afirma em sua mais significativa obra *Pensamentos*: “O último passo da razão é reconhecer que há uma infinidade de coisas que a ultrapassam”. (PASCAL, 2001, p.188). Ainda nos estudos da já mencionada obra de Pascal, registra-se:

Sendo todas as coisas causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se mantendo por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, tenho como impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, 2001, p.199).

Essa afirmação Pascaliana é uma fundamentação básica para as contribuições do Pensamento Complexo de Morin (1999), tais como: conceitos da retroação da causa-efeito; a inércia de um corpo é determinada por sua relação por todos os corpos do universo; e o

princípio hologramático – as partes estão no todo, mas o todo também está em cada uma de suas partes.

Na obra de Morin (1999), *Introdução ao Pensamento Complexo*, podemos notar que existem avanços e muitas concordâncias de pensamentos, principalmente ao tocante às relações dos pressupostos do “todo” e as “partes”. Pensamos: se essas teorias comprovam a relação harmoniosa entre as partes com o todo nas artes, na arquitetura, na biologia, então, por que não trazê-las à luz das necessidades nos processos de ensino-aprendizagem?

Segundo Pascal (2001), a humanidade deve ser vista como um único ser, que perpetua ao longo do tempo, aprendendo sempre. Outra concordância constitutiva para o Pensamento Complexo de Morin (2008) é sobre a limitação da ótica silogística de Aristóteles, que ele considera limitado e até limitador do evoluir humano. Conforme Pascal e Morin, a razão deve andar concomitante com a intuição e com a emoção. As percepções das coisas do mundo começam com as emoções, para rapidamente serem transformadas em sentimentos.

A proposta epistemológica sobre Complexidade de Morin (2008) é um norteador para uma nova consciência educacional integrativa do homem à sua natureza, afinal se o homem é parte de um todo, então não podemos conceber um todo sem uma parte e muito menos isolar a parte de um todo. Não podemos conceber uma educação que desconsidera a sociedade da qual o homem é constitutivo. Todo ser humano é multidimensional-social, econômico, ecológico, espiritual, místico, político. Assim, o pensamento complexo tem como fundamentos a negação da simplificação, a aceitação das ambiguidades, das diversidades, do reconhecimento da condição ecossistêmica, interacionista e transdisciplinar das diversas realidades da parte e do todo, do sujeito e do objeto, do ser e do cosmo.

ABORDAGEM DIDÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Partindo da ótica do pensamento complexo e da abordagem transdisciplinar à educação, os autores Maturana e Nisis (1997, p. 49) afirmam: “a educação é um processo de transformação na convivência, em que o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros [...]”. A pesquisadora humanista Moraes, colabora este pensamento ao definir o Educar sob a ótica autopoietica como:

(...) um fenômeno biológico fundamental que envolve todas as dimensões do viver humano, em total integração do corpo com a mente e com o espírito, lembrando que, quando isto não ocorre, produzem-se a alienação e a perda do sentido social e individual no viver/conviver. Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres (MORAES, 2010, p. 41).

A pesquisadora educacional Arnt (2010, p.111) define didática transdisciplinar no livro *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação* como: “um método iterativo, de aproximações sucessivas por meio da pesquisa, da experiência, ressignificando resultados, retornando sempre ao propósito e à intencionalidade da própria ação.”

E complementa Arnt o seu entendimento de transdisciplinaridade:

[...] como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciências, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecendo a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, com o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na busca do bem comum. (ARNT 2010, p. 111).

Portanto, o cenário socioeconômico hodierno exige formação de professores que atendam aos desafios que se apresentam no mundo do trabalho. Isto é, docentes com competências em práticas didáticas fundamentadas nos norteadores para o desenvolvimento de Competências, ancoradas no pensamento complexo da condição humana e no novo paradigma transdisciplinar à educação, o qual articula os conhecimentos humanos com a abertura de diálogo colaborativo nos diversos níveis de realidade aplicáveis nos estudos relacionais, sem hierarquia, entre sujeito, objeto, sociedade e natureza.

MÉTODOS DA PRÁXIS DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diante das inúmeras possibilidades educacionais oportunizadas pelo ensino baseado em competências profissionais, o objetivo central deste artigo é o de relatar a experiência do movimento da Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO na Capacitação de Docentes, colaborando à formação integral dos alunos. Respaldados pelos princípios fundamentais recomendados por Delors à educação:

[...] deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 89-90).

A pesquisa foi uma práxis – ação, reflexão e retroalimentação dos processos de ensino-aprendizagem, aqui analisados pelos docentes dos cursos de habilitação técnica em Comunicação Visual, Edificações, Elétrica Predial e Industrial, Construção Civil, Informática,

Multimídia, Panificação, Automobilística, Marcenaria, Segurança do Trabalho e Costura Industrial.

Esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa prática – Pesquisa-Ação, baseada na reflexão de uma práxis educacional sem perder de vista o rigor metodológico. Foi também uma investigação qualitativa, semiestruturada concomitante à análise documental. Numa dinâmica de interação, ela retroalimentou-se, reformulou-se constantemente, na tentativa superativa de visões estanques, onde a participação do sujeito foi considerada como um dos elementos do próprio fazer científico. Ela integrou teoria a prática por meio da coprodução de conhecimentos entre os participantes e o pesquisador por meio de processos comunicativos e colaborativos, onde as contribuições dos alunos foram estimuladas e consideradas.

Esta pesquisa foi uma aventura intuitiva, por vezes, na abordagem transdisciplinar, a qual consolidou sua fundamentação teórica após os anos de docência do autor na Educação Profissional. Buscou-se, de início nas ciências exatas e humanas, subsídios para uma melhor condução nos processos de ensino-aprendizagem, práticas didáticas criativas que pudessem integrar teoria e prática, assim significando o aprendizado, motivando o alunado para obter melhores resultados na sua aprendizagem. Este forma os desafios: aproximar metodologia com a realidade e estudar os problemas reais da educação, inserindo o pesquisador como sujeito dentro do contexto a ser investigado.

Na práxis transdisciplinar, a atividade autopoietica é a marca de todo ser humano, ou seja, a autoprodução. Maturana (2001) afirma que alguns seres vivos são capazes de produzirem continuamente a si mesmos, sendo, portanto, em determinados momentos produtor e em outros, produto. Assim, foram utilizadas ações de estímulos para a intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, associando os protagonistas e o pesquisador em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos da situação inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

A experiência aqui relatada foi inicialmente desenhada e pré-validada a partir das observações realizadas durante o desenvolvimento de outras estratégias de ensino, como por exemplo: Demonstração, Ensaio tecnológico, Visita técnica, Estudo dirigido, Exposição dialogada, Trabalho em grupo, Atividade prática, Simulação, Estudo dirigido Seminário, Exercícios orientados de fixação de conceitos. A mesma foi aperfeiçoada durante o decorrer da realização de quatro cursos de Habilitação Técnica em Comunicação Visual no SENAI do Distrito Federal, entre os anos de 2001 até 2012 e validada durante o ano de 2011, quando da performance do autor como docente/facilitador em Programas de Capacitação e Formação

Docentes para atuação em cursos de áreas diversas da Educação Profissional, com duração de 1.100 horas. Concomitante a capacitação, os docentes aplicavam a Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO nas suas turmas e registravam observações que eram discutidas durante a capacitação.

Vale ressaltar que a utilização da referida estratégia nos cursos sempre seguiu toda a documentação do projeto político-pedagógico das escolas de Educação Profissional para atender o setor produtivo do Distrito Federal, com diretrizes nacionais metodológicas do ensino baseado em competências, utilizando o conjunto de instrumentos utilizados para o planejamento e para o desenvolvimento das ações educacionais.

A coleta de dados deu-se, em alguns momentos, utilizando a fotoetnografia nos momentos estratégicos didáticos – registro fotográfico, entrevista e registro de fatos relevantes ocorridos durante o Programa de Formação Docente e das Capacitações Docentes, bem como na atuação desses concomitantes nas atividades de educação.

DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA DO ACOLHIMENTO

A Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO é aplicada nos primeiros minutos da aula, ou no momento inicial da aula, com estrita relação com os outros movimentos didáticos para o desenvolvimento da competência pretendida. A mesma foi inspirada e retroalimentada após transposição dos pressupostos conceituais, já apresentados, nos fundamentos científicos do pensamento Complexo, abordagem Transdisciplinar e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de Competências. Ela supõe um aprendizado diário de docentes e discentes em reaprender e confiar em novas didáticas articuladas na Educação Profissional.

Verificou-se que, ao chegarmos na sala de aula, cada indivíduo trouxe consigo as vivências e experiências dos diversos níveis de realidade. Estavam também eufóricos pelas atividades realizadas e/ou preocupações de ordem pessoal, profissional e social. Todos os protagonistas vibraram em diferentes escalas energéticas. Em alguns momentos não ocorreu ou demorou para acontecer a sinergia do grupo: por exemplo, quando um aluno presente fisicamente, mas preocupado com algum problema extra sala; outro aluno atormentado ou eufórico por um relacionamento afetivo; mais outro angustiado com a conta pra pagar e não ter dinheiro suficiente; o docente preocupado com o planejamento e o tempo para realização das atividades ou seus problemas pessoais e entre outras emoções diversas dos indivíduos na sala.

Na prática educacional, a maioria dos docentes desconsideraram esses anseios e emoções dos alunos e sem muita contextualização iniciam a aula, impelindo conteúdos com a

observância apenas dos seus desejos e anseios. Esse docente, na maioria das vezes, enfrenta problemas durante a aula, tendo que lutar por conseguir a atenção dos alunos em níveis considerados bons para o desenvolvimento da competência ou para o aprendizado do conteúdo.

Existem várias ações que o docente pode oportunizar no primeiro momento da aula, com duração média de 10 minutos e que auxiliam nos processos de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo na formação integral do aluno. Para melhor compreensão, exemplificamos algumas ações estratégicas que favorece o ACOLHIMENTO de si, do outro, do amor para com a parte e para com o todo:

- Conduzir uma meditação, ou seja, silenciar as vozes interiores. Não pensar em nada por alguns minutos.
- Oportunizar escuta de uma música.
- Assistir vídeos, trechos de filmes.
- Analisar uma obra de arte, foto, desenho.
- Análise de casos, notícias.
- Leitura de poemas.
- Escuta sensível de uma vivência de um dos participantes.
- Oportunizar aos alunos a contar seus sonhos e aspirações profissionais.
- Entre outras ações acolhedoras da essência humana.

Logo após a atividade, o docente deve oportunizar e incentivar o diálogo entre os protagonistas. O docente deve correlacionar com a competência a ser desenvolvida no dia a formação integral almejada na atualidade.

A prática da meditação é a preferida pelos alunos, onde conseguimos uma maior sinergia do grupo. Mas, aprendemos na prática que é importante que o docente fale para a turma que a ação meditativa é facultativa e de que não tem cunho religioso e sim de espiritualidade conectiva com sua paz interior.

Entretanto, qualquer uma das ações listadas oportuniza uma maior harmonização da turma e a sensação de acolhimento entre todos. A seguir, listamos alguns objetivos alcançados durante a realização da Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO na educação profissional:

- Conectar o cérebro ao coração, ao amor por si, pelo outro, pela natureza.
- Harmonizar a energia dos protagonistas da sala de aula;
- Aquecer as relações entre alunos e docente;

- Acionar a sensibilidade que favorece melhor entendimento do contexto e das competências necessárias ao enfrentamento das incertezas do mundo moderno;
- Estimular no aluno o desenvolvimento da percepção das coisas do mundo;
- Devolver ao aluno a capacidade de acreditar em si e de sonhar.

No início verificou-se a dificuldade dos alunos e dos futuros docentes em quebrar paradigmas do ensino “bancário” de conteúdos à medida em que se tornavam coparticipes do processo. Para transpor essa barreira foi importante contextualizar sobre a importância da mudança paradigmática no ensino e apresentar os fundamentos de respaldo para a nova forma de ações nos processos de ensino e de aprendizagem. Foi importante sensibilizá-los quanto aos norteadores para o desenvolvimento de Competências, motivando-os para empenho em todas as atividades a serem realizadas, bem como, a relevância no acompanhamento do seu aprendizado. A auto avaliação constante proporcionou maior eficácia no seu aprendizado e, por parte do docente, a observância de seguir um roteiro, aberto a emergências e atento à utilização de outros movimentos estratégicos pedagógicos para o desenvolvimento de Competências visando a formação mais integral do sujeito. Nenhuma crítica foi feita por qualquer aluno que realmente tinha consciência da importância do seu aprendizado, principalmente do chamado Movimento 1 - ACOLHIMENTO. Pelo contrário, caso algum dia o docente se esquecesse de o fazer, os alunos, na maioria das vezes, lembravam o mesmo que ele estava pulando a estratégia do ACOLHIMENTO.

Outra importante observância durante a prática do ACOLHIMENTO foi a de que o docente teve de ter o cuidado de não utilizar qualquer ação tendenciosa de preferências religiosas, ideológicas, ou que fossem passíveis de interpretação preconceituosa de qualquer tipo. Este é um momento de integração e de conscientização de que somos humanos, diversos, complexos e com iguais direitos.

Somos seres regidos primordialmente pela emoção, a qual precede as decisões racionais. Maturana (1997) reforça que “todas as condutas humanas como modos de interação surgem e se dão desde uma emoção que lhes dá seu caráter de ação. Isto é válido também para o raciocínio”. A Estratégia do ACOLHIMENTO permite trabalhar no aluno por meio do sentido do amor, aqui considerado como um dos sentidos humanos, permitindo que o aluno primeiramente apaixone-se e depois transcenda por um sentimento de amor acolhedor de si, do outro e dos diversos níveis de realidade do mundo. Acolhimento que implica em respeito pelas diferenças, solidariedade, inteireza do momento presente, consciência das incertezas e certezas da condição humana, sentimentos que facilitam a abertura para aprendizagem das competências em harmonia consigo e com o viver relacional complexo.

Ao oportunizar no primeiro momento de uma aula a legitimação da convivência, o respeito a legitimidade do outro, nas suas interações com a competência a ser desenvolvida na aula, aprende-se que são nas interações que nos tornamos coensinantes e coaprendentes. Nessa perspectiva é que foi aplicada a estratégia pedagógica do ACOLHIMENTO.

Nos primeiros encontros o docente foi o responsável pela preparação da ação, dos recursos e da condução das variadas estratégias e técnicas, sempre contextualizadas com a competência pertinente a aula, ou seja, relevante ao que seria ensinado. Depois os alunos se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento da estratégia do acolhimento, mediante conhecimento prévio da competência a ser desenvolvida nos encontros em conjunto. Depois da aceitação de todos os envolvidos, foi dada a oportunidade de planejar e conduzir uma estratégia de ACOLHIMENTO, e com isso tiveram a chance de desenvolver-se com os outros, numa dinâmica colaborativa de transformação mútua. Para Maturana (1990) o docente é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos e que produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos.

O docente deve planejar as intervenções mediadoras que favoreçam o desenvolvimento dos Fundamentos, das Capacidades e dos Conhecimentos no âmbito da situação de aprendizagem proposta para a aprendizagem do dia. Tais mediações intencionais devem estabelecer a cumplicidade; criar um clima favorável para a aprendizagem e afetividade, onde o emocional, enfeitiça, delícia, extasia, maravilha por meio da sensibilidade acolhedora de si mesmo, do outro e das complexidades do mundo, envolvendo os estudantes na condução da estratégia do acolhimento no início das aulas subsequentes.

Os estudantes aprendem melhor quando envolvidos emocionalmente por meio de compromisso com as atividades que acontecem durante um período de tempo significativo e que se constroem e reconstroem sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares, além da evidente emoção e motivação de quem ensina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, uma das mais desiguais e injustas organizações social do mundo, observa-se avanços consideráveis no texto da constituição de 1988 no reconhecimento de direitos econômicos e sociais. Dentro do contexto da educação, em específico na educação profissional, firmou-se o debate acerca da formação educacional integral do ser humano, uma educação transdisciplinar, crítica, reflexiva, criativa e sempre inovadora que abarca todos os níveis de realidade do ser humano.

De acordo com Maturana (2001), educar é um processo que se desenvolve na convivência com o outro, de forma recorrente, em coordenações consensuais de conduta. É igualmente configurar um espaço de convivência desejável, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de maneira particular. O emocionar, ou o fluxo das emoções, vai definindo o lugar em que vão acontecer as coisas que se fazem no conviver, a convivência, que é este espaço/tempo das relações dos sistemas, é o “lugar” de perene criação/recriação da vida, que se constitui como social na perspectiva acima mencionada. O viver-conhecer, nessa convivência, é constante atualização do sistema. Decorre daí a possibilidade de pensar o processo educativo do sujeito como construção de uma autonomia relacionada, no sentido de que ambos são tidos como um legítimo outro no conviver. Assim, na convivência, o sistema vivo e o meio se modificam de forma congruente, onde o meio produz mudanças na estrutura desses sistemas, que por sua vez agem sobre o meio, alterando-o, numa relação circular.

Nas relações de convivência nos processos de ensino-aprendizagem, existe um nó górdio em não trabalhar as emoções nos protagonistas nos ambientes de aprendizagem, espaços que passaram a ser apenas regidos pela ação e reflexão, no desenvolvimento de competências, nas inter-relações do conhecer, fazer, ser e conviver. Assim, devemos atrelar a ação e a reflexão, o que nutre o ser humano são as emoções, por meio de elementos culturais e axiológicos presentes na energia das palavras, na arte, na expressão corporal de aceitação do outro das diversidades complexas do mundo. O acoplamento se dá nos protagonistas por meio dos sentidos humanos e somados a eles o sentido maior do amor sensível pelo conhecimento, pela vida, ao próximo, por si mesmo. Iniciar uma aula acionando esses sentidos proporciona uma ressonância energética e vibracional que dá sentido ao nosso existir e conhecer/fazer/ser/conviver.

Vivemos um momento de transição. Evoluímos na consciência teórica e até na legislação, mas ainda esbarramos nos entraves burocráticos, na ingerência, na falta de políticas públicas com mais clareza e, principalmente, na dificuldade de didáticas que atendam nossas emergências. Salvo algumas exceções de escolas com práticas diferenciadas e criativas, no geral, fazemos uma educação focada no repasse de informações descontextualizadas. Existem ainda currículos que desconsideram as emoções, sonhos e desejos dos docentes e alunos, bem como, nem mesmo atendem às reais necessidades do mundo profissional.

Constata-se que alguns docentes ainda resistem em aceitar este novo modelo educacional. Mas, os docentes que já utilizam parte da abordagem didática transdisciplinar, os seus alunos, engajados neste novo método, participam efetivamente na construção do seu

conhecimento e no desenvolvimento de suas competências, destacando-se em relação aos demais. Sua capacidade de crítica e autocrítica, suas produções, seu potencial investigativo, sua criatividade, foram pontos de destaque no seu processo de aprendizagem. Portanto, simplesmente ministrar o conteúdo e esperar que ele seja reproduzido não forma o indivíduo que o mercado de trabalho e a sociedade exigem. Quem não tiver uma formação integral, preparado para o trabalho por competências, com atitudes criativas, pode ficar a margem da sociedade.

Mudar um paradigma não é fácil. Requer criatividade e persistência. Durante 26 anos de atuação como docente, supervisor e coordenar na Educação Profissional foi notado um certo comodismo, por parte de alguns alunos, em preferir as aulas tradicionais, onde eles somente recebem as informações repassadas. Isso pode ser considerado como um dos mais fortes elementos que dificultam o desenvolvimento do ensino por competências e formação integral. Na sua maioria, esses alunos têm dificuldades para aceitar mudanças ou estão desmotivados por não ter o perfil requerido para a profissão. Isso também ocorre nos docentes que participam de capacitação para o ensino. Assim, é papel de toda a equipe pedagógica insistir, junto a esses, na conscientização do real papel que se espera do homem contemporâneo, trazendo sempre à tona o contexto profissional, social e pessoal que está relacionado à vida de cada um.

Então, é imperativo que nos programas de formação docente seja contemplado o ensino de criativas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, onde cabe aos docentes a difícil missão de levar seus alunos a:

- Enfrentar cada dia como um momento de aprendizagem e entender-se como parte do empreendimento ao qual está ligado;
- Tomar decisões observando as implicações imediatas e mais distantes de seus gestos;
- Comunicar-se com parceiros os mais diferentes na busca dos interesses comuns;
- Sentir-se cidadão na medida em que atua qualificadamente no seu ofício, criticamente e construtivamente frente aos desafios do cotidiano;
- Saber pesquisar e utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento.

Uma educação integral transdisciplinar, requer didáticas dialógicas com abertura do coração para uma “trans-Formação” consciente. Isto implica em trabalhar a disciplina, a articulação entre as disciplinas e oportunizar o ir além das disciplinas ao encontro do sujeito. Esta pedagogia trabalha todas as dimensões humanas, do racional articulado com o emocional

para acessar o nosso sagrado por meio de diferentes linguagens e formas expressivas da estética; música; dança; meditação e poesia. Ou seja, a condição humana é múltipla e complexa.

Durante a aplicação da Estratégia pedagógica do ACOLHIMENTO, os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos deram aporte a possibilidade do respeito mútuo dos protagonistas e para com o planeta. O respeito ao outro foi evidenciado na práxis de aceitação, da corresponsabilidade e na emoção do conviver e do compartilhar. Na postura transdisciplinar, verificou a humildade, a valorização dos saberes do outro e o estar pronto para pedir ajuda. Assim, a consciência da complexidade do ser humano, práxis com valores éticos e transdisciplinares articulados aos saberes para o desenvolvimento de competências, permite nova formação do ser humano, com aporte na vida e à vida, desencadeando emoções e consciências positivas que favorecem a transformação do sujeito que apreende. Tais descobertas também foram registradas pelos docentes em capacitação, que concomitantemente validavam a mencionada estratégia pedagógica.

Ao longo dos 26 anos de experiência profissional como docente, coordenação e supervisão em Educação Profissional, em cursos diversos para as áreas de Comunicação Visual, Artes e Design de Interiores, a maioria dos cursos de habilitação técnica, tenho me deparado com situações muito específicas de inúmeras emergências nas ações didáticas-pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem. Estas incluem inadequação curricular; deficiência de escolaridade básica; problemas psicossociais; insípida e errônea formação docente; inadequação do material didático; péssimas escolhas de estratégias didáticas pedagógicas; descontextualização entre teoria e prática; não aceitação das diferenças; dificuldades de trabalho da equipe escolar. Em suma, são inúmeras, complexas e multifacetadas as dificuldades educacionais.

O diagnóstico, também, requer ações diversificadas e imediatas, conscientes da complexidade humana. A maioria delas sanadas pela emergência da formação e capacitação docente de qualidade que visa promover uma educação diferenciada e que atenda às necessidades profissionais do indivíduo, com mais autonomia, criatividade e ao mesmo tempo consciente de si, do outro e do planeta.

Já é realidade a conexão na comunicação social planetária e os quantitativos numéricos multiplicam-se com os avanços tecnológicos, que revolucionam nossa vida cotidiana. O desafio que se abre na educação, frente a esse novo contexto, é como se apropriar das tecnologias, de tal forma que possamos incorporá-las com propriedade à nossa práxis, explorando suas potencialidades para auxiliar no processo de aprendizagem com qualidade. (MORAES, 1997).

Não tenho dúvida que a educação, de maneira geral, promove mudanças estruturantes na transformação dos indivíduos, sendo responsável pela formação das inúmeras realidades no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária. Assim, uma nova educação deve ser estruturada nos pressupostos do pensamento complexo e pela abordagem transdisciplinar, ambas as quais preconizam uma formação integral do ser humano.

Infelizmente, ainda temos uma educação fundamentada na transmissão de conteúdos, descontextualizados da vida, fundamentada no acúmulo de informações. Uma educação “bancária”, orientada para a competição, estímulo do consumo, individuação do ser. Adquirimos mais conhecimento por meio da Internet, nas relações sociais, relações interculturais, nas questões do trabalho, ou seja, nas questões da vida, do que podemos aprender em sala de aula. As escolas estão defasadas, com currículos que não mais atende às necessidades para enfrentar um mundo global.

A sociedade do conhecimento impõe um novo ritmo educacional que requer das escolas regulares e também das instituições educacionais informais a proposição contínua de formação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, entendemos que a prática docente nas escolas de formação profissional necessitam acompanhar as transformações que ocorrem não apenas no seio dos processos produtivos, mas também nos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Um novo paradigma da ciência, o qual permita aos alunos relacionarem, com criticidade, os conhecimentos teóricos para a aplicabilidade prática, considerando o contexto do mundo corporativo.

São assim as emoções, fatores primordiais de regulamentação da vida que, quando aplicadas na prática educacional, tornam o aprendizado mais significativo, pois é sentido com o coração e firmemente consolidado como um conhecimento contextualizado.

Pascal e Morin reforçam em parte este pensamento de que a razão deve andar concomitante com a intuição e com a emoção. Os saberes das evoluções tecnológicas não emocionam nem motivam quanto as emoções. Agora, o fazer irmanado e compartilhado; a arte, a ética e a sensibilidade humana na vida contidas nas inovações tecnológicas em favor das espécies humanas e não humanas; estas sim, são capazes de arrebatam, sensibilizar, emocionar. Aprendemos na práxis educacionais, em ações refletidas e retroalimentadas, que a capacidade humana em emocionar na vida é a mola propulsora para um evoluir consciente, responsável e com virtudes em prol das vidas.

A competência pedagógica desses docentes necessita ser desenvolvida levando em consideração os aspectos profissionais e os sociais, para que promovam um ambiente educacional que favoreça o questionamento, a argumentação, a pesquisa e a crítica reflexiva.

Nesse sentido, é primordial que os saberes desenvolvidos tenham sentido para os alunos. Sendo assim, suas habilidades tanto cognitivas como comportamentais devem ser estimuladas para que permitam ao profissional criar soluções originais de forma inovadora, a partir de novos conhecimentos, construindo saberes significativos que tenham aplicabilidade no contexto social e profissional.

Num emaranhado evolutivo com ganhos e perdas, descobrimos que o tempo corrói coisas e relações, mas a prática cuidadosa prolonga a vida das coisas e igualmente a das relações. A condição do cuidar é inerente ao ser humano, bem como a busca por conhecimento, propiciando a evolução histórica da humanidade. Sabemos, também, que somos conectados e propensos à prática da solidariedade. Então, nosso maior desafio é entender as complexidades de todos os seres, respeitando cada ser humano e não humano na busca diária por um cuidar com qualidade nas relações humanas e o jogo que elas trazem somente sobrevivem se for cercado pela atenção de um para com o outro.

Num cotidiano exercício da ética do acolhimento ecossistêmico, deve-se praticar Ética do Diálogo, que permite uma construção coletiva, onde todos devem ter voz, com iguais condições na comunicação e no viver social. Com respaldo na interligação entre todas as ciências com a arte e com a espiritualidade, sem supremacia de um sobre o outro, vê-se que o todo é composto por partes, e o todo, como um holograma, reflete-se em cada parte. Afinal, para uma digna sobrevivência, temos de entender que nossa origem e destino são os mesmos e dependem de um cuidar solidário, de acolhimento de si, do outro e da natureza, num exercício de continuo aprendizagem, com adaptabilidade, regeneração, sinergia e reciclagem.

Dessa forma, os programas de Formação Docente precisam lidar com a diversidade de fatores que impactam o processo de ensino e de aprendizagem, como por exemplo:

- Estímulo da criatividade do educando, objetivando ação-reflexão-ação e busca por outros caminhos.
- Consideração dos conhecimentos culturais dos alunos, além dos saberes socialmente construídos.
- Promoção da troca de experiências entre todos os atores na sala de aula, estimulando relações interpessoais e o respeito mútuo entre os membros do grupo.
- Busca de uma visão sistêmica do grupo que podem impactar na solução da situação-problema.
- Contextualização sempre do desafio para que o mesmo aproxime do mundo real.
- Planejamento de atividades de ensino, interdisciplinar e multidisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que o movimento inicial de uma aula com a utilização da Estratégia Pedagógica do ACOLHIMENTO, que é inerente aos outros movimentos de uma aula, pode constituir-se em mais uma forte práxis didática transdisciplinar, capaz de dar respostas às expectativas das complexas realidades nos tempos hodiernos à formação integral do sujeito. Uma nova vivência educacional, docente e discente, que permite uma ressonância de propósitos comuns ao acionar os sentidos, principalmente o sentido da amorosidade consigo, com o outro e para com a natureza. Esta abertura atenta às complexidades e diversos níveis de realidade na contemporaneidade, com maior significação, motivação e criatividade, alento para um novo mundo possível de esperança no ser humano e no futuro do planeta que devem ser alimentado por utopias e sonhos, estimulados em sala de aula para serem materializadas.

O desenvolvimento de Competências nos sujeitos evidencia-se quando apreendidas na integração entre teoria e prática. Em outras palavras, a articulação dos conhecimentos de fundamentos técnicos científicos; capacidades técnicas; e capacidades sociais organizativas e metodológicas. Estes saberes são essenciais para o desenvolvimento de competências requeridas para atender mundos complexos – incertos, interligados, aleatórios e, notadamente, cheio de paradoxos. Uma formação integral do resgate do ser nas dimensões mundial, regional, social, individual, psicológica e espiritual. Ímpar oportunidade de transição à transformação humana, com consciência das inúmeras dimensões complexas e relacionais das espécies, nas implicações interativas e constitutivas do indivíduo, da sociedade e da natureza, referendadas na vida para a valorização da vida.

Não há uma receita simples para aprender a ensinar nessa nova concepção educativa paradigmática. Mas a estratégia do ACOLHIMENTO ajuda a romper com o modelo educacional, cartesiano, depositório de conteúdos e sem significação, ou seja, um agrupamento de assuntos para memorizar ou exercícios para praticar à exaustão, sem nenhum significado motivacional durante os processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa-ação realizada com a aplicação do movimento inicial estratégico pedagógico do ACOLHIMENTO é um dos facilitadores possíveis da reconstrução e reelaboração do cotidiano escolar por parte dos protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem. Sua aplicação aliada a outros movimentos estratégicos ao longo de uma aula de um curso profissionalizante oportuniza refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita introduzir mudanças necessárias imediatas. Também permite aos alunos uma reflexão sensível sobre a vida,

despertando emoções, bem como relaciona também coerentemente as atividades de ensino com as finalidades de aprendizagem, previamente propostas e negociadas pertinente ao projeto em que participa.

Na proposta metodológica dialógica, o professor deve propiciar abertura às contribuições dos alunos. Ação que proporciona ao professor o espaço para que repense a si mesmo e consiga elaborar mudanças em seu posicionamento subjetivo, possibilitando repensar sua modalidade de aprender à sua modalidade de ensinar. Portanto, passamos a considerar o professor, tanto quanto o aluno, como sujeito de sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem constante que perpassa toda a vida e que se torna imprescindível para o enfrentamento dos problemas e desafios da atuação docente.

Neste contexto, a conscientização do docente para desenvolver competências e a formação integral do sujeito perpassa o desenvolvimento de suas próprias competências, aprendendo e ensinando. Afinal docentes também aprendem quando ensinam. Do ponto de vista da ação do aluno, este deve derrubar paradigmas para aprender a aprender, contribuindo na construção dos seus conhecimentos.

Esta foi uma experiência válida, mas com suas limitações e, portanto, não é conclusiva. Tratou-se de uma pesquisa de caráter de validação de uma experiência, baseada em documentos, análise bibliográfica e numa construção unilateral de apenas cursos de habilitações técnicas e nas capacitações docentes somente à Educação Profissional. A partir do estudo elaborado recomenda-se para estudos futuros que, além da análise documental e da revisão bibliográfica, seja feita uma pesquisa empírica para observação e aplicação de instrumentos capazes de medir a diferença de resultados em outros cursos que apliquem a mesma proposta paradigmática educacional.

REFERÊNCIAS

ARNT, Rosa Maria & MORAES, Maria Cândida & BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (organizadores). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro : WAK editora, 2010.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**. Brasília, 1996.

_____. **Parecer 16/99** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 16ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2000.

MATURANA, Humberto. R. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Humberto Maturana**: Entrevista. Humanitates v.1 n.2 nov/2004. Disponível em <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm> > Acesso em 10mai2009 _____.

_____. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Traduzido do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso Biología del Conocer, (Facultad de Ciencias, Universidad de Chile), em 27/07/90. Disponível em www.biologiadoamar.com.br/oqueensinar.doc> Acesso em 10mai2009

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade e, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar, novas práticas educacionais. São Paulo : Antakarana/Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e Solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa : Instituto Piaget, 1999.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Tradução de Louis Lafuma. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Milton. **Planejamento Visual Gráfico**. 7. ed. Brasília : Linha Gráfica Editora, 1998.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Metodologias SENAI de Educação Profissional – Perfil Profissional; Desenho Curricular; Prática Docente**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

**O GESTOR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS E A
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO SINAES**

ANA LUIZA FERNANDES MENDES

Especialista em Marketing, Comunicação e Negócios. Aluna especial do mestrado em Educação da UCB. Diretora da Faculdade Dom Pedro II- Barreiras-BA.

NISSLANE MAGALHÃES DE SIQUEIRA ROQUE

Especialista em Direito Tributário. Aluna especial do mestrado em Educação da UCB. Coordenadora Adjunta do Curso de Direito da Faculdade Dom Pedro II- Barreiras-BA.

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas no Brasil são reguladas pela Lei do SINAES que acaba por impor padrões de qualidade de ensino, gerando um ranking dessas IES. A gestão das IES tem que estar focada em obter bons resultados nessas avaliações, mas, o processo ensino-aprendizagem não deve ser encapsulado e toda a comunidade acadêmica, em especial, o corpo docente, precisa estar preparada para essa nova dinâmica, e para isso, uma boa formação docente é imprescindível; cabendo ao gestor ser apoiador e executor de ações que estimulem esse processo. Assim, o objetivo deste artigo é trazer uma discussão teórica, através de uma análise bibliográfica e documental, sobre o papel do gestor na formação do docente, dentro desse contexto, já que não se pode perder de vista as demandas do mercado, ao mesmo tempo em que a construção de conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico deve permear os objetivos de toda IES.

Palavras-chave: Gestão de IES. Formação docente. SINAES.

ABSTRACT

Private Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil are regulated by the Federal Law SINAES, which ends up imposing standards of teaching quality by a ranking of these HEIs. The management of HEIs has to be focused on getting good results on these assessments, but the teaching-learning process should not be encapsulated and the entire academic community, especially the faculty, need to be prepared for this new dynamic, and for that a good teacher training program is essential; it is up to the manager to support and stimulate this process. The objective of this paper is to provide a theoretical discussion, through a literature and document analysis of the role of the manager in the training of teachers; in this context, and since we cannot lose sight of the demands of the market, the construction of knowledge and, stimulating critical thinking must permeate the goals of all HEIs.

Keywords: HEIs management. Training of teachers. SINAES.

Aprender é a arte de tecer conjuntamente, configurando-se assim um paradigma da complexidade; frente à globalização, a educação precisa assumir um novo posicionamento, assim como os docentes. (Edgar Morin)

INTRODUÇÃO

O Estado, através de políticas públicas de avaliação, exerce função reguladora nas Instituições de Ensino Superior Privadas - IES, com intuito de exigir o compromisso com um ensino de qualidade e responsabilidade social, através de instrumentos de avaliação, que buscam articular o planejamento e o desenvolvimento das IES com as suas políticas acadêmicas e de gestão.

As IES particulares hoje, especialmente com o excesso de oferta de cursos de cursos de graduação, e a conseqüente “mercantilização”, estão submetidas a um novo paradigma na relação de alunos com seu aprendizado. De acordo com Soares (2009, p. 79-80):

A transformação dos estudantes em clientes e tende a impactar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na atuação docente e, portanto, na sua profissionalidade [...] Enfrentar essa lógica exige um maior envolvimento dos docentes universitários na formulação da profissionalidade e do projeto de universidade que interessa a sociedade, para não terem que se submeter às imposições das agências avaliadoras e à lógica do mercado, em função da dispersão, da fragmentação, da falta de coesão profissional.

Analisando essa perspectiva educacional, surgem diversos questionamentos de cunho pedagógico. Nesse sentido, esse artigo foi pensado para analisar de que forma o gestor de Instituições de Ensino Superior Privadas podem vir a influenciar no processo de formação do docente para formar alunos com pensamento crítico e reflexivo, sem perder de vista as exigências da regulação e o conseqüente “ranqueamento” das IES?

Aliados a esses questionamentos, vive-se hoje no que Manuel Castell (1996) chama de “Sociedade do Informacionalismo”, e segundo Bethlem (2001, p. 164)

Praticamente todas as decisões tomadas pelo dirigente são baseadas em informações de ontem, mas serão implementadas amanhã, em condições que, no contexto de mudança em que se vive, terão alta probabilidade de serem diferentes.

O gestor de uma Instituição de Ensino Superior Privada no Brasil precisa definir claramente como priorizar o entendimento de currículo como eixo articulador do processo de ensino, centrado em temáticas interdisciplinares, assim como avaliar o desempenho acadêmico de docentes e discentes, como estratégias apropriadas para a consecução de um fim – o homem integral – nas suas múltiplas relações.

Assim, segundo Santos (2003, p.15):

Tem-se que vincular a tomada de decisões ao processo avaliativo externo e interno; pode exigir esforço, até mesmo, administração de conflitos por parte dos gestores de ensino, na medida em que cada uma das avaliações apresenta suas concepções, objetivos, indicadores e gerentes distintos.

A qualidade do processo ensino-aprendizagem, capaz dessa ação transformadora, deverá estar aliada a uma boa estrutura de gestão e de funcionamento, e, especialmente, da participação de toda a comunidade. Docentes e alunos, sujeitos nesse processo precisam

querer a mudança. Dentro desse aspecto, a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas, não é o único, e talvez não seja decisivo.

Em função do problema colocado, optou-se por uma pesquisa teórico-empírica, e quanto ao objeto de estudo, uma pesquisa bibliográfica e documental. Os autores foram selecionados de acordo com afinidade ao tema proposto e pela relevância de sua obra, utilizando-se clássicos da educação como: Boaventura de Sousa Santos, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Edgar Morin, Maurice Tardif, dentre outros, além de documentos institucionais do Ministério da Educação, como dados do INEP, vistas à Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatórios de Autoavaliação Institucionais realizado pelas CPA's de IES privadas, publicados nos sites.

A fim de estruturar o trabalho, dividiu-se o artigo em três partes, iniciadas por uma abordagem histórico-evolutiva das IES no país, especialmente das privadas, dentro do contexto regulatório, com ênfase na lei do SINAES, em seguida abordando a configuração da gestão de uma IES privada, seus objetivos e desafios para um ensino de qualidade, e, por fim, trazendo o entendimento sobre a formação docente, e, quais ações podem ser tomadas pelo gestor dentro desse contexto.

A EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FRENTE AOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO NO BRASIL

O estudo do processo de desenvolvimento da educação superior brasileira é marcado por momentos que vão desde a implementação dos primeiros cursos superiores, até o controle para autorização e funcionamento de novas faculdades e universidades. Nesse sentido, é imperioso que se realize algumas considerações para melhor localizar no tempo e no espaço a trajetória da educação superior brasileira, a influencia dos processos de regulação e a sua importância na formação docente, assim como o papel da gestão à formação docente.

Dentro de uma narrativa histórica verifica-se que a transferência da Família Real portuguesa para o Brasil, foi responsável pela criação dos primeiros cursos superiores, no limiar do século XIX, nas áreas de Engenharia, Medicina e Direito, instituídos de forma isolada. O aparecimento da Universidade brasileira vai ocorrer apenas no início do século XX, mais precisamente em 1912, quando foi criada a universidade do Paraná. Entretanto, a instituição não foi reconhecida pelo governo federal, por não atender um dos requisitos da legislação da época de estar localizada em uma cidade com mais de 100 mil habitantes, sendo reconhecida apenas 1946.

Somente a partir da Reforma Maximiliano, em 1915, que as escolas isoladas, localizadas no Rio de Janeiro se aglutinaram em torno de um órgão de administração central, surgindo assim, em 1920, a primeira universidade brasileira, ou seja, a universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo decreto nº 14.343, de 07/09/1920, sendo agrupadas a Faculdade de Medicina, a escola Politécnica do Rio de Janeiro, e a Faculdade Livre de Direito. Esta conjugação veio mais tarde a se denominar “Universidade do Brasil”.

No período de 1920 a 1950 foram criadas várias universidades públicas, entre elas pode-se citar a Universidade de São Paulo - USP, criada em 25 de janeiro de 1934, tornando-se oficialmente a primeira universidade brasileira a atender as normas estabelecidas pelo Estatuto das Universidades. Durante esse período, aparecem também, algumas organizações religiosas católicas, as Pontifícias Universidades Católicas – PUC’s.

No ano de 1954, o Brasil já contava com 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. Destas, cinco eram confessionais e onze mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos. Entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21 universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. .

Após longos anos a educação superior brasileira foi marcada por restringir o acesso a todos, deixando a margem do ensino milhões de brasileiros, sendo concedida a uma pequena parcela da população: apenas a elite brasileira. Somente após as diversas críticas e pressões sociais, aliadas as exigências do mercado externo para a concessão de financiamentos do Fundo Monetário Internacional, o Ministério de Educação - MEC promoveu uma abertura no ensino superior com a concessão de diversas autorizações de novos cursos superiores, em especial a partir da década de 1990.

O processo de ampliação da educação superior é marcado pela participação ativa das IES particulares, que foi a mola propulsora para a promoção da abertura do mercado, levando cursos superiores para todos os cantos do Brasil, comumente chamado de “mercantilização” do ensino confirma que em nenhuma outra fase da história do país tantas pessoas frequentaram o ensino superior.

Segundo dados oficiais do Ministério da Educação- MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, 75% dos estudantes de ensino superior frequentam faculdades particulares, sendo as instituições de ensino particular as que mais recebem alunos das classes econômicas C e D, que por vezes utilizam programas governamentais de incentivo (PROUNI) ou créditos educativos (FIES). (INEP, 2013).

Ainda, de 2002 a 2012, o número de alunos que tem acesso à rede de ensino particular duplicou para sete milhões; nesse cenário as faculdades particulares assumem o papel de protagonistas, uma vez que está clara a ineficiência das faculdades públicas em atenderem a demanda de tal expansão.

Inicialmente, é importante esclarecer que segundo as pesquisas relacionadas à área têm-se 11,1% instituições públicas e 88,9% privadas. Dos docentes em exercício no país, 35,9% tem titulação de mestre e 20,9% doutores. As Universidades federais contam com o maior índice de mestres 31,1% e 40,9% doutores, enquanto as instituições privadas possuem 39,3% e 11,5%, respectivamente. (INEP, 2013).

Outro aspecto importante é que a formação docente no Brasil está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de 1996, que visa “regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades” (BRASIL, 1996). Contudo, a Lei não reconhece a importância do processo de formação para a docência no ensino superior, entendendo a formação como uma preparação para o exercício do magistério.

Assim, sob esse prisma, é necessária a análise sobre o perfil profissional desses professores. Segundo Azanha (2003, apud MELO e LUZ, 2005) quando falam da formação do docente no Brasil discorrem que:

Nessas discussões, normalmente se desenha o “perfil profissional”, por meio de uma listagem de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora este traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento: a primeira, a de que num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos; e a segunda, de que o problema torna-se mais grave ainda, porque as discussões e propostas que surgem em congressos, seminários e outros eventos tem se detido na caracterização da figura abstrata da figura de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação.

Dessa forma, como enquadrar esse profissional às exigências às quais as IES particulares se submetem aliadas às diversas resoluções que lhe exigem posturas e atuações por vezes inspecionadas e fiscalizadas no tocante ao cumprimento pelo MEC?

A expansão educacional do ensino superior com abertura de novas faculdades, e de mais cursos e vagas para IES já existentes, trouxe também a necessidade de uma fiscalização mais intensa e precisa dessas instituições, fruto disso foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formado por três componentes principais: a autoavaliação das instituições, realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação- CPA's, a avaliação externa dos cursos, feita pelos avaliadores que fazem a visita *in loco*, quando o Conceito de Curso-CC da IES é inferior a 03, ou *ex-officio*, se

superior a 03, e do desempenho dos estudantes no ENADE-Exame Nacional de Avaliação de Desempenho. (INEP, 2006).

O SINAES tem a função de avaliar todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão. Outros fatores também muito importantes são avaliados e cobrados de atuação pelas IES, como por exemplo, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos, e possui uma série de instrumentos complementares para a avaliação dos cursos de graduação como os instrumentos de informação: o Censo Nacional do Ensino Superior e os cadastros no sistema e-mec.

Se por um lado esse conjunto de avaliações irá gerar resultados que possibilitam o MEC traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País, por outro as informações obtidas com o SINAES, por sua vez, são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, assim como para estabelecer posições “rotuladas” dessas IES no cenário educacional. Surgem as IES “4 e 5” como as de alto padrão de ensino, estrutura, biblioteca e laboratórios de qualidade; as IES “3” como as medianas, que possuem algumas dimensões bem avaliadas e as “2 e 1” como as que não têm condições uma educação qualificada.

Ainda se observa que, com a expansão dos cursos de graduação no interior do país muitas IES se deparam com um grande problema: a falta de profissionais no mercado que atendam as exigências do MEC para a implementação de alguns cursos, já que não há profissionais disponíveis para compor a grade docente. E se de um lado existe a política de expandir, por outro a carência de mão de obra qualificada para atender o tripé da educação superior ensino, pesquisa e extensão, ainda é latente, em especial nas regiões norte e nordeste do País.

O problema tem uma dimensão maior nos cursos de bacharelado, em que o profissional, e aí, principalmente no interior do país limita-se a titulação de pós-graduação *lato sensu*, sendo estes os responsáveis para dar o pontapé inicial nas IES, e a questão que muitos ignoram nesse processo é a forma em que se dá a formação desses professores.

Em uma primeira análise, constata-se que as IES, possuem em sua grande maioria, profissionais com vasta experiência técnica em suas áreas sem, contudo serem portadores de títulos de mestrado ou doutorado, ou qualquer outra curso *lato sensu* em docência, ou metodologia do ensino como melhor convém a nomenclatura.

E face às exigências apresentadas questiona-se: esses docentes tem formação profissional suficientemente capaz de atender as normas impostas pela regulação?

Estes profissionais, embutidos de saberes técnicos e de vasta experiência profissional, como advogados, juizes, engenheiros, médicos, compõe inicialmente o quadro das IES no interior do país, qualificando e aumentando o número de graduados, nos censos e dados estatísticos que revelam o comportamento educacional, por vezes conciliam a profissão que atribuiu o seu diploma com a docência universitária, discutidos por muitos a sua não capacidade, ou falta de requisitos para ser considerada uma profissão. Ademais, geralmente a remuneração dos docentes dentro das IES, particulares não lhe proporciona remuneração suficiente ou equivalente a sua remuneração técnica, sendo muitos fatores que ensejaram tal condição.

Mesmo sendo causa e consequência da intenção do governo federal de expandir a educação a qualquer custo, do sistema de avaliação do MEC de cadastramento e recadastramento, e dos critérios de pontuação, que ensejam o ranqueamento das IES, estas devem ser comprometidas com o processo de aprendizagem, e com a formação social do individuo, embutindo-lhe o compromisso com do acadêmico com o seu meio social.

Segundo Síveres, (2013b, p.652)

As contribuições institucionais e referenciais apontam para a necessidade de o docente estar em constante processo de formação e profissionalização. As duas dimensões são complementares, na medida que o processo formativo se vincula ao exercício profissional, quando este provoca uma nova disposição de aprendizagem. Nesse sentido o docente precisa estar em estado de aprendizagem, seja pelo aporte teórico, seja pela pratica profissional.

Frente a todas essas discussões: expansão dos IES no interior, titulação e qualificação dos seus docentes, compromisso com a aprendizagem e com a conscientização do acadêmico do seu papel social, existe outra, ainda mais cruel, que é o ranqueamento dos Institutos de Ensino Superior, que se configuram em números, posições, que muitas vezes não transparecem o real valor ou função exercida dentro da comunidade e nesse sentido, o gestor nas IES não é um sujeito alheio ao aprimoramento do seu docente exercendo uma função indispensável nesse processo.

A GESTÃO NAS IES PRIVADAS

Ao falarmos em gestão de instituições privadas, não podemos deixar de entender que como integrantes do sistema federal de ensino estão submetidas as suas normatizações, muitas vezes excessivas e contraditórias, mas que têm ser respeitadas e aplicadas para cumprir os critérios estabelecidos em lei e podem ser instrumentos balizadores para uma melhor gestão das IES.

Observa-se que, atualmente, os modelos de gestão de IES em todo o Brasil acabam ficando reféns do SINAES e muitas vezes criam-se indústrias de produções em série, de modelos de alunos, professores e técnicos, na busca por um bom conceito de curso (CC), reflexo do ENADE, da CPA (Comissão Própria de Avaliação) e da Avaliação Externa (se houver in loco), tripé da avaliação institucional no Brasil.

Por gestão entende-se a ação e o efeito de gerir ou de administrar, em realizar diligências que conduzem à realização de um negócio ou de um desejo qualquer. Esta envolve todo um conjunto de trâmites que são levados a cabo para resolver um assunto ou concretizar um projeto e versa sobre a otimização do funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas no recolhimento e tratamento de dados e informações relevantes, com isso busca-se o seu desenvolvimento a satisfação dos interesses de todos os seus colaboradores e proprietários e para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular.

Segundo Santos (2003, p. 05):

Os gestores se comportam sob a influência de fatores sociais relacionados ao cargo ocupado e que a avaliação, de caráter público, ao mesmo tempo em que norteia suas ações, emite julgamento de valor sobre a atividade que administram.

Cada IES tem liberdade na concepção do seu organograma, na departamentalização das funções, obedecendo às estruturas básicas de direção, colegiados, secretaria acadêmica e financeira, biblioteca, TI e pessoal de apoio. Sendo assim, o gestor tem que ter ação política, acadêmica e administrativa. Já as estruturas se diferenciam em função de alguns elementos como número de alunos e de cursos, se a IES é *multi campi* ou não, assim como do nível de importância no qual a lucratividade está para as Mantenedoras, que muitas vezes, em função do máximo lucro, enxugam ao limite suas estruturas e seu pessoal.

Não falaremos aqui da importância da Missão, do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e de todos os instrumentos colocados como obrigatórios para o funcionamento da IES; já que de fato são muito bem elaborados, até por consultores especializados, que se atingidos teríamos as melhores instituições do mundo, mas que, na maioria das vezes não refletem a realidade das instituições. Por isso, seguir o que está proposto nos “documentos oficiais”, nem sempre reflete o dia-a-dia de uma IES.

Dentre os muitos desafios da gestão de uma IES, tem-se o grande paradoxo do ensino no Brasil; os alunos de alta renda fazem opção pelas instituições de ensino superior públicas, e são a maioria nelas, por terem cursado o ensino fundamental e médio em escolas particulares e/ou frequentado bons cursinhos pré-vestibulares (observa-se nesse cenário a exceção das licenciaturas) e para as IES privadas vai o público que tem um menor poder

aquisitivo, que estudou em escola pública e tem mais dificuldade em passar na IES pública pela baixa qualidade do ensino de básico no país.

Quando esses alunos não são acolhidos pelo PROUNI ou pelo FIES vão em busca do menor preço, da melhor oferta, ou desistem do nível superior pela falta de condições financeiras, assim, tem-se a tendência ou pode-se dizer, até uma necessidade de ofertar mensalidades cada vez mais baixas, e ainda ter que contar com o agravante da inadimplência que tem graves reflexos na qualidade dos cursos.

A falta de recursos faz com que a IES não possa contar, por exemplo: com bibliotecas bem equipadas, bons laboratórios, programas de iniciação científica, projetos de extensão, e especialmente uma boa remuneração dos docentes, com um Plano de Carreira bem consolidado e de incentivo a sua educação continuada, em especial na sua formação docente, foco deste trabalho.

Ainda, há que se concordar com Boaventura de Souza Santos de que existe uma pressão para que a universidade se ocupe da “produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista”. (SOUSA SANTOS, 2005, p. 8).

Contudo, não se pode prescindir do com o compromisso da universidade com a sociedade, e, para Síveres (2006, p.154).

Para que essa instituição possa contribuir com o atual sistema civilizatório é preciso mergulhar, com urgência na dinâmica histórica, propondo uma nova concepção de conhecimento, não mais marcado pela razão tecnicista, mas pelo pensamento complexo.

Para atingir tal compromisso, a gestão tem que ter um compromisso social, desde respeito ao regime de trabalho, às condições da carreira do docente, até às ações que possam transformar a sociedade, com os alunos como interlocutores, na qualidade de profissionais, ou através de pesquisas efetivas e de ações extensionistas.

Segundo Santos (2003, p.02)

O gestor atua guiado por dois objetivos distintos: o de atender às necessidades pedagógicas específicas de sua instituição, faculdade ou curso, e o de atender, ao mesmo tempo, ao padrão de qualidade proposto pelas avaliações externas. Portanto, as avaliações externas e internas influenciam as ações dos gestores da administração da educação superior, ora como mecanismo de controle sobre o seu desempenho, ora como norteador de metas. São ações complementares e enfatizam elementos distintos: o produto e o processo da atividade acadêmica.

Como, diante deste cenário, falar em formação docente em IES privadas? Qual o docente se faz necessário? Como a gestão interfere nesse processo?

Se a expansão de IES é uma realidade latente, acirrando a concorrência, a regulação cria padrões e gera ranking, o aluno se vê como um cliente, “consumidor de conhecimento” e a estrutura docente hoje se encontra em condição inferior a esperada pelo MEC, as IES,

através de seus gestores exercem aqui um papel fundamental na formação e qualificação do seu docente, em que pese interferindo diretamente no compromisso no processo de aprendizagem.

Assim a IES, de modo mais amplo, desfaz muitas vezes do compromisso que possui com a sociedade de transformar o acadêmico socialmente, limitando-se o acadêmico a ser um receptor de conhecimento, e o professor um “vendedor de aula”.

Segundo Silva (2004, p.48):

Não adianta muito, avaliar o docente ou o concluinte ou ambos, apenas para obter um diagnóstico ou referencial que auxilie na classificação dos cursos e das instituições (nem mesmo para ordená-las numa grade classificatória para mostra aos clientes “quais são os melhores cursos do país”) e possa se constituir em ferramenta para correção do processo. (grifo do autor)

Cabe à gestão, na tentativa de construir uma educação que, segundo Morin (2004, p.39) “deve promover a **inteligência geral** (grifo do autor) estar apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”, tem que estimular o convívio acadêmico, a partilha de ideias, favorecer o debate sobre questões da educação contemporânea para revitalizar o aprender e ensinar na universidade.

Algumas respostas para este trabalho sobre a forma da gestão intervir na formação docente foram dadas em pesquisa realizada no Relatório CPA 2013 de uma IES privada na Bahia, na qual se observou que 80% dos professores gostariam que a IES investisse na sua formação docente com o apoio financeiro a cursos *stricto sensu*, contudo 70% dos entrevistados acham que precisam investir pessoalmente em melhorar sua didática, seguido de saber planejar melhor suas aulas e depois de como trabalhar interdisciplinarmente. Nesses resultados, o docente tem maior preocupação com a titulação e/ou a “falsa” expectativa que no curso *stricto sensu* venha a ter uma formação para a carreira.

Nessa IES, assim com na maioria das privadas, o número de professores com Mestrado e Doutorado é muito baixo, principalmente em regiões como Nordeste e Norte, nas quais a oferta de cursos *stricto sensu* é muito limitada.

Essa pesquisa também demonstrou que os professores consideram “um bom professor” aquele que consegue ter um bom planejamento de aula, cumpre a ementa estabelecida e tem um bom *feedback* do aluno.

Esses resultados serviram para confirmar que a formação do profissional da docência deve ser contínua, e os gestores não podem ficar alheios a esses processos, pois a construção de conhecimento se dá de maneira coletiva, a comunidade acadêmica que estar envolvida neste processo, assim a formação do docente dentro da IES tem que ser uma realidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se por formação um processo de desenvolvimento pessoal que parte da vontade de mudança e de crescimento obtida através da aprendizagem. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental na medida em que ensina como estudar, como aprender, como questionar, como organizar-se e assim, a sala de aula torna-se um espaço efetivo de construção de conhecimento e o aluno torna-se sujeito, e como tal é capaz de agir, e tem a possibilidade de ter uma aprendizagem significativa.

Defende-se aqui uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender e a profissão docente entendida como uma forma de intervir na realidade social e por isso não pode imitar-se à dimensão técnica do ensinar, caracterizada pela didática instrumental, pelo controle de aulas, pelas inovações curriculares, e valorização de competências e habilidades do professor que visem a eficácia nos resultados para a IES. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Qual formação se faz, efetivamente necessária, já que, em grande parte das IES no Brasil, os professores estão centrados na transmissão de conhecimento (modelo tradicional de ensino) e dessa forma acabam por depender do nível de interesse dos estudantes pela aprendizagem? Alia-se o fato de que o que se vê hoje é um processo de formação “*just in time*” ou “*in company*”, conceitos que remetem ao aprendizado com a prática, no labor, e teorizados por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 183-184) da seguinte forma:

A formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica [...] a docência é considerada um “dom nato”: o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional; não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

O que ainda se observa dentro da docência universitária é a máxima do “quem sabe fazer sabe ensinar”, que ratifica o modelo técnico – instrumental de atuação docente e do profissional a ser formado, com competências para executar os conhecimentos transmitidos de outro lado uma atuação docente na pesquisa.

A LDB estabelece que a preparação docente deva se dar nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, contudo, o que se observa nesses cursos é um enfoque maior à pesquisa, em detrimento do enfoque pedagógico e ainda constata-se que o nível de titulação nas IES privadas é, em sua maioria, de especialistas, especialmente no interior do país.

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que ser um reconhecido pesquisador, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico, e agrega-se a essa afirmação que a

titulação não é também sinônimo de ser “bom professor”; e, essa tendência de separar a pesquisa do ensino é responsável pelo afastamento da formação e da atuação docente no campo da pedagogia, entendida aqui como uma ciência que tem como objetivo os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação do ser humano, como indivíduo e como um ser social.

Considera-se o “bom professor” aquele que como sujeito e ator de projetos curriculares flexíveis, tenha domínio do método de ensino e dos conteúdos curriculares, seja um crítico, vivencie um ambiente de práticas democráticas participativas, e desenvolva no aluno a capacidade de mudar, de arriscar.

Para tal, tem-se que ter um professor bem formado, que seja um professor transformador e que, naturalmente, retenha alunos (um dos objetivos da gestão de uma IES), encanta-os e isso requer “uma boa formação sobre os processos de ensino aprendizagem que servirá para iluminar e dar sentido a ação docente dos professores, contribuindo assim para a sua melhora [o que faz com que]” (ZABALZA, 2004, p.153)

A realidade na maioria da IES é a prática do profissional que sabe ensinar porque sabe fazer, mas que, em regra, não está preparado para assumir o que a condição de docente exige, especialmente, para compreender essa nova concepção do conhecimento e o compromisso no processo de aprendizagem.

Para Tardif (2012, p. 40).

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Fazem-se necessárias ações que visem oportunizar, em caráter permanente, situações de aprendizagem para os docentes e técnicos com vistas à contínua qualificação e aperfeiçoamento em nível estratégico, tático e operacional; além de capacitar os professores para sua atividade visando a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão (didática e metodologicamente); desenvolver habilidades de raciocínio, linguagem e comunicação, assim como de relações interpessoais.

Assim, ratifica-se a importância de um processo da realização de cursos de aperfeiçoamento, dentro das semanas pedagógicas, com temas como planejamento, avaliação, didática, para assegurar uma aprendizagem significativa (do que é preciso ensinar e o que é necessário aprender) do entendimento da práxis pedagógica como uma ação consciente e intencional, constituída de elementos teórico-metodológicos e produzidos historicamente, tal

qual momentos nos quais se possam discutir os obstáculos enfrentados no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Dentro da perspectiva de formação docente nas IES, dois instrumentos podem ser utilizados como termômetro para medir sua qualificação, além das titulações, publicações e tempo de experiência docente e profissional (critérios adotados pelo SINAES), quais sejam: a CPA através dos resultados obtidos em seus relatórios, avaliando de certa forma a aprendizagem, e o Núcleo Pedagógico, suprindo e identificando as eventuais falhas nesse processo, que tenha como principal objetivo proporcionar assistência didático-pedagógica e científica, articulando subsídios físicos e psicológicos ao professor, com o objetivo de aprimorar o professor que exerce o papel de orientador do conhecimento, em que pese discursões acerca da função de mediador, contudo a construção do seu aperfeiçoamento deve ser também uma busca individual.

Pode-se ainda alinhar com ações específicas como o estabelecimento de descontos diferenciados nos cursos, oficinas, programas de pós-graduação próprios ou conveniados, definidos como de interesse do curso e da Instituição; concessão de bolsa integral e/ou parcial para aperfeiçoamento, incluindo remuneração; inserção no planejamento estratégico de cada curso metas para a qualificação docente, e incluídas no orçamento conforme disposição da política orçamentária das IES e, especialmente, considerar essas ações como investimento e que futuramente serão convertidas em receitas.

Para o estímulo à produção pedagógica, científica, técnica, cultural e artística pode-se buscar estabelecer convênios com agências financiadoras, realizar eventos institucionais para a divulgação da produção dos docentes; incentivar a iniciação científica e estimular a publicação dos alunos;

É indispensável se estabelecer momentos nos quais se compartilhem experiências e subjetividades acerca da prática docente, considerando sua missão e princípios norteadores; ampliando a ação-reflexão-prática refletida no processo ensino aprendizagem, além de abordar questões sobre a didática, “método” e avaliação do processo ensino-aprendizagem com o objetivo de trazer informações específicas sobre a estrutura do planejamento de ensino, estudos dos componentes e elaboração de plano e programa de ensino e considerações sobre o processo ensino–aprendizagem e dentro desta perspectiva os conteúdos abordados no ENADE e nos exames de Ordem.

Para que essas ações possam ser estabelecidas, colocam-se como indispensáveis o acesso aos documentos Institucionais, especialmente o PPI e o PPC não sendo a comunidade

acadêmica, em especial os docentes, mero expectadores e sim partícipes em sua consolidação, com autonomia para que os colegiados possam revisá-los permanentemente.

Para tal é necessária uma gestão participativa, que não se limite a convidar pessoa a participar de encontros e reuniões e que não as envolvam na execução das propostas; que torne a comunidade acadêmica sujeito ativo no processo decisório, sem, contudo deixar se levar pelo “assembleísmo institucionalizado”; enfim uma política de “portas abertas” da IES para que os diretores e coordenadores estejam sempre disponíveis para atender a comunidade, ouvir demandas, críticas e sugestões e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da prática docente, e, conseqüentemente, as discussões em torno do currículo, metodologia e avaliação, utilizadas no cotidiano do ensino superior, têm sido o alvo de acirrados debates e "queixas" por parte dos envolvidos no processo formativo e a busca permanente pelo aperfeiçoamento de sua prática é evidenciada em encontros pedagógicos de professores, seminários, produção de textos e outros mecanismos.

Contudo, embora muito se debata sobre o tema é preciso que se construa uma política nacional de formação de professores, que esteja pautada na realidade factual e pontual, ressaltando as dificuldades que este docente encontra nos cursos de ensino superior e o panorama futuro.

Além disso, o perfil do discente do ensino superior também se modificou com o passar dos anos, o ingresso faz-se de maneira mais simplificada e com um número maior de vagas disponíveis, insere-se uma maior diversidade de perfis educacionais nas IES e isso requer dos professores e da gestão da IES novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

A LDB estabelece como uma das finalidades da educação a formação humanística científica e cultural do aluno e para tal faz-se necessário reinventar-se, buscar adequar-se às mudanças da sociedade, às inovações tecnológicas que são uma constante e que refletem na sala de aula, nas relações, e assim com efetivas práticas de gestão que pensem a IES holisticamente, na sua interação com a sociedade, a comunidade acadêmica e com o governo.

Cabe aqui ressaltar, que o aluno é também ator nesse processo, na medida em que o ENADE é fruto do seu resultado individual, que muitas vezes não reflete o seu nível de aprendizado, e sim, descontentamento com o curso ou a IES. Contudo o foco desse artigo é o papel do gestor no apoio ao docente para construir junto com esse aluno bons resultados não só nos exames, mas para toda a vida.

A formação adequada tem que ser vista pela gestão de IES privadas como um direito dos docentes para o exercício de sua cidadania e para o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal, na perspectiva da construção sistêmica de um padrão unitário de qualidade, que venha a se constituir em um diferencial competitivo das IES.

Seria muito fácil estabelecer modelos de qual seria a melhor forma de ensinar. Contudo, sem uma responsabilidade pessoal, consigo mesmo e com as pessoas, além das instituições nas quais trabalham o docente será um mero repassador de conteúdos, desconectado da busca por uma sociedade melhor.

A gestão não pode deixar de buscar bons conceitos, no ENADE, nas provas da OAB, mas ter em mente que os resultados nessas avaliações podem sim, ser reflexo de um aprendizado de excelência, através de uma construção coletiva que envolva toda a comunidade acadêmica.

É fato que o gestor tem que entender a importância da avaliação e da autoavaliação para estar apto a reconhecer a necessidade de mudança. A partir desta ótica é que a formação docente e a valorização do magistério estão contempladas em leis e normas determinantes de ações a serem tomadas por governantes e dirigentes educacionais.

Enfim, os professores são seres sociais, atuam e são influenciados na e pela sociedade, pautados em valores éticos, morais e culturais. A prática docente requer a inclusão desses diferentes fatores, em especial a necessidade de atualização de métodos, conteúdos, adoção de novas tecnologias, novas formas de ensinar.

A avaliação deve fornecer subsídios para que as IES busquem o aperfeiçoamento da qualidade do ensino e conseqüentemente do trabalho docente (através de uma boa formação) e não para que se estabeleça um ranking entre Instituições e se esvazie a educação em nosso país. A gestão de cada IES tem que ter um compromisso com a sua comunidade acadêmica, ciente do seu papel como apoiadora e executora de ações que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e que assim os resultados obtidos pelos profissionais formados por essas IES, nas avaliações regulatórias, nas seleções públicas ou até no mercado de trabalho sejam uma consequência natural dessa boa gestão, compartilhada com uma atuação de docentes comprometidos e preparados para todos os desafios e toda a complexidade inerente ao ensinar.

REFERÊNCIAS

BETHLEM, Agrícola de S. **Estratégia Empresarial**: conceitos, processo e administração estratégica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996- LDB. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2014.

CASTELL, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
< <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 de set. de 2014.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES**. Brasília, DF; INEP, 2006.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **A formação docente no Brasil**. Florianópolis: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Alice. **Avaliação e gestão no ensino superior**: a reação dos gestores frente as avaliações do MEC e da instituição: O caso do Uniceub. Dissertação de mestrado. Brasília; Universidade Católica de Brasília, 2003.

SILVA, Jovino M. **A avaliação profissional e o processo educacional brasileiro**: reflexões sobre a qualidade integral na educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

SÍVERES, Luiz. **Universidade**: Torre ou Sino? Brasília: Universa, 2006.

_____(Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013a.

_____. Os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente. **Inter-ação**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 38, n.3, p. 649-661, set./dez./2013b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipadora de universidade. 2.ed. São Paulo; Cortez, 2005.

SOARES, Sandra Regina. **A profissão professor universitário**: reflexões acerca da sua formação. Salvador: Eduneb, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNYAHNA. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR UNYAHNA DE BARREIRAS. **Relatório da CPA**. Barreiras: Unyahna, 2014.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

O PROINFANTIL E O INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA COUTO RIBEIRO

Especialista em Análise e Gestão de Políticas Educacionais pela Universidade de Brasília (UnB), Mestranda em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Coordenadora Geral de Articulação e Contratos (CGARC) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

LEIDIANE ALMEIDA ARAUJO

Especialista em Gestão de Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), Mestranda em Psicologia da Universidade Católica de Brasília (UCB), Chefe da Divisão de Análise de Qualidade (DQUAL) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

SARA REGINA SOUTO LOPES

Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília (UnB), Mestranda em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Chefe da Divisão de Desenvolvimento da Agricultura Familiar (DIDAF) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

RESUMO

Este estudo busca apresentar reflexões sobre as diretrizes do ProInfantil, um programa público de formação inicial de docentes da Educação Infantil, e identificar a situação do financiamento federal para esse Programa. Nessa perspectiva, são analisados os objetivos e estratégias do Programa, bem como a estrutura orçamentária, as fontes de recursos, suas condições de execução e a expansão do atendimento no período de 2005 a 2012. Utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica e documental, com vistas a apresentar o histórico do Programa, identificar seus investimentos, mensurar sua abrangência e, por fim, realizar a análise crítica dos resultados e a possibilidade de continuidade dos investimentos.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Financiamento da educação básica.

ABSTRACT

This study reflects on ProInfantil, a publicly funded initial early childhood education teacher program, and identify the situation of federal funding for it. In this context, we analyzed the goals and strategies of the Program as well as its budget structure, the sources of funding, the conditions for implementation and the expansion of the program during 2005 and 2012. Our research method of choice was bibliographic and documentary, with the objective of presenting the history of the Program, identify investments, measuring its scope and, finally, making a critical analysis of the results and the possibility of keeping the investing on it.

Keywords: Early childhood education. Teacher's training. Investment on basic education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É oferecida em creches e pré-escolas, estabelecimentos educacionais públicos ou privados que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade em jornada parcial ou integral, regulados e supervisionados pelo sistema de ensino, geralmente municipal, conforme divisão de competência constitucional (BRASIL, 1988).

Todas as crianças têm direito à matrícula na Educação Infantil, sendo a oferta de matrículas obrigatória pela rede de ensino ao ente responsável, conforme inciso IV, artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990) e incisos I e II do artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996).

A trajetória da educação brasileira até a década de 1980 teve como prioridade o atendimento ao Ensino Fundamental, deixando a creche e a pré-escola à margem das políticas educacionais e da destinação de recursos. Barbosa (2011) faz uma descrição histórica do exercício da prática educativa no Brasil, apresentando as diversas influências sociais, econômicas e políticas que culminaram na institucionalização das desigualdades no atendimento na Educação Infantil, como por exemplo, as modificações nas relações de trabalho e produção e na distribuição de bens materiais e culturais, que caracterizaram um perfil específico de profissional da educação infantil para atender as expectativas de cada época e validaram o atendimento em uma perspectiva assistencialista e compensatória. Entretanto, a partir do ano 2000, houve uma evolução dos discursos legais sobre os direitos da criança, especialmente, de 0 a 6 anos, o que impulsionou as demandas por uma formação de qualidade dos professores dessa etapa do desenvolvimento escolar (BARBOSA, 2011).

Outro fator que contribuiu para a impulsão de políticas públicas na Educação Infantil foi a mobilização social que, desde a redemocratização do país na década de 1980, veio ganhando espaço na luta por direitos sociais em várias áreas. Assim, destacam-se alguns documentos legais que concretizaram essas conquistas: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação em 2001 (PNE) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI).

Tais documentos investidos de legalidade e representativos dos anseios sociais configuram-se como suporte para o reconhecimento e a implementação de um sistema de Educação Infantil promotor do desenvolvimento da criança em seu processo de escolarização. Dentre esse suporte, aparece a significativa ação de formação de professores.

Para atuação na Educação Infantil, a formação mínima exigida para o professor deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura, admitida ainda, como formação mínima para

o exercício do magistério na Educação Infantil, a formação em nível médio, na modalidade normal, tendo esse último requisito sido instituído a partir da LDB (BRASIL, 1996).

Num levantamento realizado pelo IBGE, em 2004, foi evidenciado um dado preocupante no cenário brasileiro sobre a formação de professores: pelo menos vinte mil professores atuavam em Educação Infantil sem que tivessem sequer o nível médio. Dados publicados no PNE em 2001 mostravam que 29.458 professores que atuavam na pré-escola precisavam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida (LOIOLA; BORDAS, 2013).

O PNE ainda apontou a relevância da formação docente, como também a necessidade de valorizar o magistério com políticas públicas que considerassem a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada, atrelando estas ações à melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, o PNE criou diretrizes norteadoras de políticas públicas que normatizaram a formação docente, com foco na formação inicial e continuada para os professores (LOIOLA; BORDAS, 2013).

A formação docente torna-se, então, pauta prioritária para os poderes públicos que reconheceram a fragilidade das formações recebidas pelos professores e compreenderam a necessidade urgente de criar meios para modificar esse cenário. Pautando-se nas diretrizes do PNE, como também nas políticas direcionadas à formação docente, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) foi instituído em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), em sistema de parceria com os estados, municípios e as universidades federais.

O Programa se destina a formar professores que atuam na Educação Infantil e não possui a titulação de nível médio, na modalidade normal, exigência mínima da LDB (BRASIL, 1996). De forma geral, o ProInfantil, como os demais programas de formação de professores propostos pelo MEC, visa capacitar os professores que atuam nas escolas públicas do país, bem como superar a escassez desses profissionais para atuar na rede pública. Nesse contexto, essa política pública de formação inicial de professores foi apresentada como opção de apoio ao docente da Educação Infantil, sendo financiada por recursos públicos federais para manutenção e desenvolvimento da educação.

A questão entre o financiamento e a execução de políticas públicas é um tema de discussão abordado por diversos estudiosos. A possibilidade de intervenção estatal na educação tradicional ou convencional apareceu na Teoria Econômica neoclássica de Milton Friedman, na obra de Arthur Pigou, com o conceito de bem público e a economia do bem-estar, nas raízes ideológicas do neoliberalismo, de Friedrich Hayek. Destacam-se, ainda, nos

últimos anos, críticos brasileiros que vêm contribuindo para o debate sobre as políticas de financiamento, como Anísio Teixeira (TEXEIRA, 1956), que retratou os problemas da educação brasileira e a necessidade de consolidar um sistema estruturado de ensino para todo o País, com recursos vinculados e fundos específicos; Paulo Sena Martins (MARTINS, 2011), que levanta questões referentes ao federalismo, a repartição de responsabilidades e ao regime de colaboração entre os entes e, Nelson Amaral (AMARAL, 2012) que discute a situação das vinculações de recursos públicos e fundos criados para a educação brasileira.

O diálogo com os referenciais teóricos e estudos avaliativos sobre formação docente do ProInfantil, bem como a problemática da definição entre financiamento e implantação de políticas públicas de formação de docentes é o objeto desse artigo, o qual pretende abordar a evolução dos recursos financeiros planejados e executados, considerando a execução da ação de formação inicial para professores da Educação Infantil.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROINFANTIL

Para além das características institucionais, busca-se evidenciar neste tópico a proposta pedagógica do ProInfantil. O objetivo principal do Programa é formar o docente em exercício, que não possua habilitação acadêmica para o magistério conforme dispositivos da LDB (1996), para o desempenho de atividades características da ação pedagógica na Educação Infantil.

O ProInfantil representa uma estratégia do MEC para melhoria da qualidade da educação e tem como foco a formação dos professores já em exercício em instituições de Educação Infantil. Constituído inicialmente como um programa emergencial, propõe contribuir para a formação de professores que poderão dar “continuidade a seu próprio processo de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2005, p. 26).

Trata-se de um curso que acontece na modalidade de ensino a distância, conta também com atividades presenciais e disponibiliza material instrucional produzido em parceria com as universidades públicas. Apresenta em sua estrutura tutores, que acompanham o processo de formação de cada estudante, e professores formadores, responsáveis pela área temática do curso.

O curso habilita o professor para a docência na Educação Infantil, com certificado em nível médio. Somente é admitido no Programa professores com idade mínima de 18 anos, nível fundamental completo e em exercício na Educação Infantil há pelo menos 4 anos, sendo

que os mesmos precisarão permanecer em sala de aula durante os dois anos do curso (MEC, 2014).

O Guia Geral do ProInfantil (2005, p. 12) traz expressamente os seguintes objetivos:

- a) habilitar em magistério para a Educação Infantil(EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
- b) elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- c) valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- d) contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Observa-se na descrição dos objetivos acima, uma forte tendência para a habilitação de uma prática docente operacional, conforme aponta Carvalho (2014) em seu estudo sobre os discursos presentes no material didático utilizado no ProInfantil. O autor, fundamentado pelas ideias de Michel Foucault, destaca o uso de estratégias de poder e disseminação de regimes de verdades sobre a prática docente. Aponta a presença de expressões persuasivas que buscam orientar a conduta de um professor idealizado pela sociedade moderna.

Entre as práticas do curso estão o uso de mecanismos pedagógicos característicos do ensino a distância brasileiro (encontros quinzenais, relatos das atividades, avaliação das propostas desenvolvidas, observação da reação das crianças em relação às atividades, conversas com o tutor) que visam à operacionalização das propostas listadas no curso e o controle dessas ações em sala de aula pelo professor-aprendiz (CARVALHO, 2014).

Nos dois anos de curso, os conteúdos são organizados em quatro módulos semestrais, que trabalham áreas temáticas relacionadas à formação pedagógica: (1) fundamentos da educação – com conteúdos de sociologia, psicologia, história da educação e Educação Infantil; e (2) base nacional do Ensino Médio: com conteúdos ligados a língua portuguesa, identidade, sociedade e cultura, matemática e lógica, biologia, física e química (MEC, 2014).

Para a implementação do ProInfantil foi firmado um acordo de participação entre as três esferas do poder público: União, estados e municípios. Dessa forma, cada ente federado tem seu papel na execução das ações de promoção do Programa. Os estados são responsáveis pelas agências formadoras, compostas por nove professores: um para cada área temática do ensino médio e área pedagógica, um articulador pedagógico de Educação Infantil e um coordenador. Os municípios são responsáveis de prover os tutores. Enquanto à União compete a elaboração das propostas técnicas e financeira, a articulação para a implementação, acompanhamento e monitoramento das ações (BRASIL, 2005). Há também participação das universidades quanto ao planejamento e execução das atividades educacionais, bem como do gerenciamento das equipes pedagógicas, conforme apresenta Barbosa (2011).

Assim como aborda Carvalho (2011), o ProInfantil, enquanto um curso de formação de professores, colabora para a produção de subjetividades. A ideia da produção de subjetividades singulariza o sujeito, remete a interação numa sociedade heterogênea, em que a manifestação em um ambiente de discussão possibilita reinterpretar e elaborar sínteses (SOUZA, 2013). A aprendizagem é um processo histórico, em que o sujeito está em constante mudança e, por meio de suas experiências, constrói seus próprios conhecimentos que precisam ser integrados em um processo de formação. O resultado é a produção de subjetividades compartilhadas e práticas pedagógicas criativas, como redes: interligando os saberes, as experiências, a comunidade e a ética (CARVALHO, 2011).

Conforme ponderam Goulart et al (2013) em um estudo sobre o potencial do ProInfantil enquanto forma de desenvolvimento dos professores, é possível identificar estratégias em convergência com os referenciais teóricos da formação de professores. As ações pedagógicas voltadas para intervenções dos próprios cursistas em suas salas de aula baseadas pelas discussões e estudos teóricos buscam amenizar a dicotomia teoria *versus* prática.

Goulart et al (2012) apontam que a profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que o educador desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. Essa profissionalidade é construída e fundamentada em uma rede ampla de interações situadas em contextos institucionais distintos, isto é, que possuem concepções e modelos específicos de Educação Infantil.

Goulart et al (2013) seguem apresentando os resultados de sua pesquisa e listam contribuições do Programa para o avanço da Educação Infantil. Apresentam reflexões dos próprios professores participantes do Programa sobre as contribuições positivas desse modelo de formação inicial para os que já atuam na escola e sua colaboração para construção de identidades por esses professores. Ressaltam, ainda, a reflexão e o reconhecimento sobre a precária realidade da profissão docente no país.

Sobre as práticas pedagógicas, o Programa estimula o exercício de atividades baseadas nos conteúdos abordados pelo material autoinstrucional, de forma que o professor cursista as pratique em sua sala de aula. A literatura sobre formação docente evidencia a fragmentação dos saberes docentes e a transformação das práticas em receituários burocráticos de experiências de aprendizagem (CARVALHO, 2011). Isso está presente no material do ProInfantil, o qual apresenta em seus módulos práticas pedagógicas em forma de verdades

fechadas, que operacionalizam as experiências e acabam por homogeneizar e manter discursos e pensamentos.

Mesmo considerando os benefícios conquistados pelo Programa, sobre o material utilizado na formação, Carvalho (2014, p. 184), alerta que as palavras de ordem constantes nos livros base do ProInfantil modelam o pensar e o agir desse professor, na forma do discurso empreendedor presente na sociedade capitalista atual:

Isso ocorre porque, em um mundo regido pela economia, cuja gestão é exercida pelo mercado, é necessário ativar novas práticas de governo, que possibilitem ao indivíduo se perceber como alguém autônomo e livre para realizar as suas próprias escolhas. Eis a estratégia de governo posta em funcionamento no que diz respeito ao processo de formação docente do ProInfantil.

Neste sentido, Carvalho (2011) adverte que, no processo de produção de subjetividade, as dimensões dos saberes, dos poderes e da ética estão ligadas entre si. Essas dimensões passam pela construção das práticas discursivas e entram no cotidiano escolar, no âmbito do desenho das práticas pedagógicas da construção dos saberes, já que essas são reprodutoras também dos poderes instituídos. As dimensões do saber e do fazer são integradas e inseparáveis. Mas o que se vê normalmente é o contrário, e por consequência, a produção de conhecimentos fica fora do contexto escolar, e assim as práticas pedagógicas e a produção de subjetividades acontecem sem acompanhar os movimentos que vão transformando a sociedade.

Carvalho (2011) aponta também que práticas pedagógicas se apoiam na formação discursiva e são fortemente influenciadas pelas questões sóciofilosóficas e pelos interesses dos grupos dominantes. A escola incorpora e reproduz os valores do ambiente externo como verdades. As subjetividades produzidas na escola podem produzir espaços para criar conhecimento e autonomia ou, a depender da influência externa, espaços de sujeições por meio do controle e da dependência.

Outro ponto de alerta, refere-se à articulação e execução do Programa, sinalizadas por Barbosa (2011), que estão diretamente relacionadas com a gestão política municipal e sua intervenção na rotatividade dos profissionais que atuam na escola pública. São casos de demissões de professores matriculados no ProInfantil para inserção de outros profissionais não habilitados. Esse tipo de atitude é reflexo de questões da cultura política patriarcal brasileira, com a prática de apadrinhamento, e questões da sociedade capitalista, em que se paga menos pelo profissional menos qualificado.

Com vistas a coibir essa prática de contratar pessoas sem formação para atuar como docente na Educação Infantil, em 2011, foram delineados novos critérios para inscrições no ProInfantil: entre eles, a realização de uma única inscrição por município, com o intuito de

todos os municípios serem atendidos pelo Programa, priorizando aqueles com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ e que ainda não tivessem participado do Programa.

Apesar das críticas em relação ao modelo instrucional do Programa, Goulart et al (2012) destaca que o estudo realizado com cursistas do ProInfantil em Minas Gerais apontou para o desenvolvimento profissional. Observou-se que o Programa contribuiu para a formação dos professores, promovendo mudança em um campo fértil para eclodir. Para além da prática centrada apenas no cuidado, outros elementos passaram a incorporar as práticas, como a consciência da função de uma instituição de Educação Infantil, a compreensão do desenvolvimento da criança, o desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais e o registro dessas atividades. Essas inovações dispararam mudanças no contexto institucional, introduzindo conhecimentos e competências que, anteriormente, não se faziam presentes.

O PLANEJAMENTO DO FINANCIAMENTO FEDERAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar de se saber que o Estado não detém todos os recursos e conhecimentos para resolver os problemas educacionais, Farah (2012) destaca que ele deve ser o principal organizador, articulador e coordenador do desenvolvimento econômico, social e tecnológico do País. Dessa forma, necessita definir prioridades e estratégias e planejar a utilização dos recursos disponíveis, tendo no orçamento da União um instrumento desse planejamento.

Definidas como prioridades, as ações de apoio à formação docente são anualmente incluídas nos principais instrumentos de planejamento orçamentário brasileiro. O orçamento público é uma exigência legal criada no bojo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) e estrutura a organização do sistema orçamentária federal, estadual e municipal, regulamentada por três leis básicas: Lei do Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).

As ações de apoio federal para a formação de professores utilizam da fonte do Tesouro Nacional, constituída de recursos do Orçamento Geral da União (OGU), seguindo as regras institucionalizadas no PPA e na LDO. Embora elevado em termos absolutos, mais de 1,6 bilhões de reais no período estudado, os recursos apresentaram-se escassos diante da variedade e dimensão das necessidades dos beneficiários a que se destinam: cerca de 2,1

¹ O IDEB é um indicador de qualidade, criado como instrumento de acompanhamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de identificar as redes de ensino municipais e as escolas que necessitam de maior apoio técnico e financeiro. O IDEB é gerado pela combinação de duas fontes: o fluxo e o desempenho escolar.

milhões de professores de mais de 240 mil escolas de educação básica, de acordo com o Censo Escolar 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012) e o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2014).

As ações de formação de professores não se encontram regidas por legislação de transferência obrigatória, recebendo recursos de transferências voluntárias, onde a decisão para o uso desses recursos apresenta limites consideráveis. Assim, os destinos são definidos ano a ano, como resultado de intensas disputas entre as diversas Secretarias e órgãos do MEC. O Quadro 1 demonstra as diversas ações incluídas no OGU e que refletem as mudanças conceituais que ocorreram durante o intervalo de 2004 a 2012.

Quadro 1 – Levantamento das ações orçamentárias de formação de professores da Educação Infantil – 2004 a 2012

Ação	Unidade responsável	Programa (*)	Ação Orçamentária		Anos de atuação	
			Código	Denominação		
1	MEC	1072	6327	Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Infantil e Fundamental	1	2004
2	MEC	1072	6330	Certificação de Professores da Educação Infantil e Fundamental	1	2004
3	FNDE	1065	941	Apoio à Capacitação Profissional nas Instituições de Educação Infantil para Crianças de até 3 anos de idade	1	2004
4	FNDE	1072	6332	Formação em Serviço e Certificação em Nível Médio de Professores Leigos	2	2004, 2005
5	FNDE	1072	973	Apoio à Capacitação de Professores da Educação Infantil	3	2004, 2005, 2006
6	MEC	1072	8379	Formação em Serviço e Certificação em Nível Médio de Professores Não-Titulados da Educação Infantil	3	2005, 2006, 2007
7	MEC	1072/1448	6333	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica	6	2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012
8	FNDE	1061	8429	Formação Inicial e Continuada a Distância	5	2008, 2009, 2010, 2011, 2012

Ação	Unidade responsável	Programa (*)	Ação Orçamentária		Anos de atuação	
			Código	Denominação		
9	FNDE	1061	0A30	Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica	4	2008, 2009, 2010, 2011
10	FNDE	2030	20RJ	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica	1	2012
11	FNDE	2030	20RO	Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica	1	2012

Fonte: Lei Orçamentária Anual – 2004 a 2012

(*) Legendas dos Programas Orçamentários:

1072 - Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação; 1065 - Educação na Primeira Infância; 1061 - Brasil Escolarizado; 2030 - Educação Básica, 1448 - Qualidade na Escola.

Ao analisar as informações coletadas, verificam-se mudanças de rumo que ocorreram no planejamento orçamentário das ações de apoio à formação de professores. Inicialmente, constata-se que as ações de mesmo objetivo, no total de onze, não tiveram continuidade no intervalo de oito anos de execução. Por exemplo, as ações com maior tempo de duração circularam somente entre seis e cinco anos pelos programas orçamentários de todo o período. Uma explicação para esse fato poderia ser a ocorrência do Plano Plurianual (PPA), com duração de quatro anos. Todavia, neste período ocorreram três Planos (2004-2007 / 2008-2011 / 2012-2015). Dessa forma, infere-se que houve mais de uma mudança de ação durante a vigência de um PPA, o que pode demonstrar falta de entendimento por parte dos gestores das ações quanto à continuidade da forma de planejamento e de implantação da ação de formação de professores.

Outra ponderação refere-se à falta de coesão das ações orçamentárias e seus produtos até 2012, as quais previam o atendimento focalizado na capacitação, formação ou certificação. Os produtos também se alteram, apresentando indicadores diferenciados de controle por professor capacitado, formado, beneficiado ou matriculado. Esta oscilação que ocorre entre as ações inviabiliza a manutenção de uma série histórica das informações que refletem o atendimento.

Entre 2004 e 2007, as ações de formação foram organizadas em um programa de atendimento específico para os professores, o Programa Orçamentário 1072 – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica. A partir de 2008, verifica-se a exclusão do Programa 1072 e a aglomeração da maioria das ações no Programa 1061 – Brasil

Escolarizado em uma tentativa de reunir as ações de acordo com os seus objetivos, considerando seus atores e sua atuação na educação básica. Isso pode ter sido um reflexo das premissas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciativa do MEC em 2007, quando o atendimento educacional passou a ser tratado de forma sistêmica, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e médio, enfim a educação básica como um todo. No ano de 2012, com o PPA do período, as ações foram aglutinadas em duas, consolidando o previsto no PDE.

Dessa forma, a estrutura orçamentária das ações de formação de professores da Educação Infantil reflete as prioridades governamentais, mas, em segundo plano, demonstra a correlação de forças entre os diversos atores envolvidos no processo decisório, como políticos, gestores das esferas governamentais, profissionais da educação e representantes da sociedade. O processo fica marcado pela alternância tanto no público atendido (professores e profissionais da educação), bem como nos modos de atuação: capacitação, formação (inicial ou continuada) presencial ou a distância.

INVESTIMENTOS FINANCEIROS PREVISTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, as ações de formação inicial de professores aparecem previstas em Programas Orçamentários do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), específicos para a educação básica, que apresentam dentre seus objetivos, promover, em articulação com sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante a consolidação da política nacional de formação, com o apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e a distância.

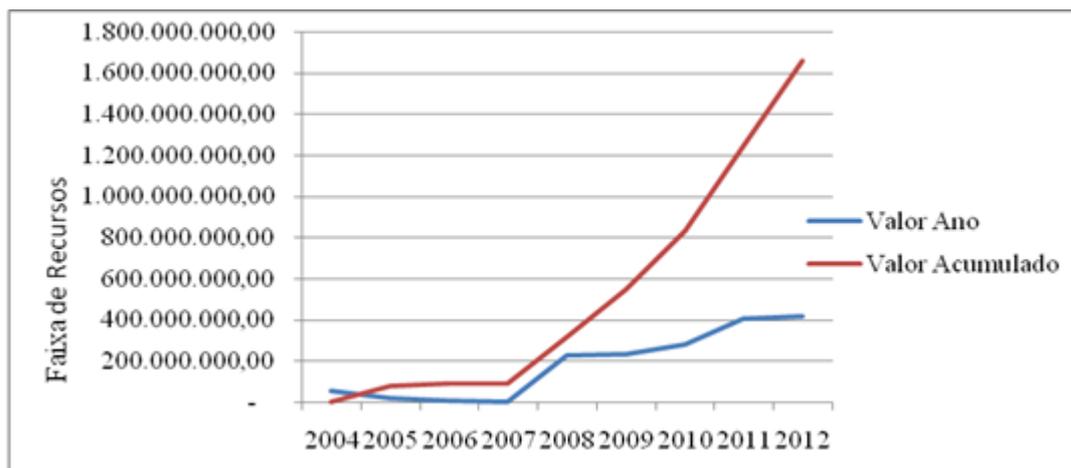
Nesse contexto da articulação com sistemas de ensino, Martins (2011) aponta que o financiamento educacional se estruturou pela forma de organização da federação e tem sido afetado pela harmonia e equilíbrio federativo. Segundo o autor, a distribuição de competências na esfera de educação tem haver com o pacto federativo. O federalismo no Brasil aparece consolidado na Constituição de 1988, que define que a República Federativa do Brasil é formada pela união dos Estados, Municípios e do Distrito Federal e estabelece as competências de cada ente.

Considerando esse aspecto, a ação de Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica, descrita na estrutura orçamentária sob o código 6333, propõe o incentivo e promoção da formação continuada de

professores, funcionários e gestores da educação básica e englobou as demais ações ativas desde 2004.

As ações apresentam uma continuidade de atendimento ao longo do intervalo de 2004 a 2012. Todavia, até 2007, o investimento parece pouco significativo, ocorrendo um salto nos investimentos em 2008, que se manteve nos anos seguintes até ocorrer um novo aumento a partir de 2011, como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Previsão de investimentos em Ações de Formação de Professores- 2004 a 2012



Fonte: Lei Orçamentária Anual - LOA 2004a 2012

RESULTADOS DOS INVESTIMENTOS NO PROINFANTIL

A União, com os recursos planejados nos orçamentos anualmente, vem atuando para a valorização dos professores, por meio de assistência técnica e financeira, com investimentos públicos, voltados para formação de professores, destacando-se nesse estudo, o atendimento da Educação Infantil, mediante a implantação do ProInfantil.

A tabela 1 apresenta a quantidade de professores em formação e estados que aderiram ao Programa. Ao analisar os dados, pode-se constatar que apenas 18 estados da federação participaram da ação e a quantidade de professores ainda está muito aquém das necessidades.

Tabela 1 – Quantidade de professores em formação no ProInfantil no período de 2005 a 2011

Ano	Total	
	Estado(s)*	Professor(es)
2005	4	1.409
2006	8	3.850
2007	6	2.441
2008	10	6.005
2009	9	3.564
2010	18	11.798

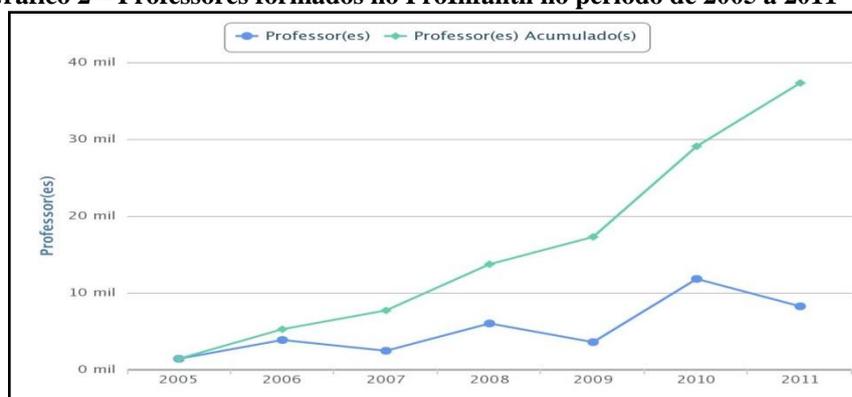
Ano	Total	
	Estado(s)*	Professor(es)
2011	18	8.234
Total Geral	18	37.301

Fonte: Portal de SIMEC/Painel de indicadores – 2014

* No cálculo dos totais foram considerados apenas estados distintos.

Ao comparar os dados físicos e financeiros apresentados nos gráficos 1 e 2, a quantidade de professores participantes do ProInfantil, no período entre 2008 e 2011, é oscilante, aumentando e diminuindo ao longo dos anos, diferente do investimento dos recursos, que teve a tendência de crescimento.

Gráfico 2 – Professores formados no ProInfantil no período de 2005 a 2011



Fonte: Portal de SIMEC/Painel de indicadores – 2014

Dentre os problemas evidenciados no programa, destaca-se a evasão e reprovação. Do total de mais de 37 mil professores, cerca de 15% abandonam ou reprovam o curso, conforme dados demonstrados na tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de professores evadidos e reprovados no ProInfantil - 2005 a 2011

Ano	Professores Evadidos		Professores Reprovados		Total	
	Estado(s)*	Professor(es)	Estado(s)*	Professor(es)	Estado(s)*	Professor(es)
2007	4	260	4	150	4	410
2008	6	390	6	337	6	727
2010	9	627	9	425	9	1.052
2011	18	1.194	16	1.090	18	2.284
2012	18	1.328	17	911	18	2.239
Total Geral	18	3.799	18	2.913	18	6.712

* No cálculo dos totais foram considerados apenas estados distintos.

Fonte: Portal de SIMEC/Painel de indicadores – 2014

Pela análise dos dados do programa, verifica-se que a taxa de crescimento dos investimentos manteve-se contínua, no entanto, constata-se que o número de ações não foi uniforme, com períodos de considerável atendimento e outros de pouca execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas públicos voltados para formação de professores fazem parte das macropolíticas de governo para o desenvolvimento da educação no país, sendo assim, contam com recursos financeiros federais para sua implementação. Contudo, é evidente que o apoio aos sistemas educacionais não se pode restringir ao financiamento, faz-se necessário o estabelecimento de uma Política Nacional de Formação de Professores, com a prestação de assistência técnica de qualidade e a promoção de ações pautadas nas especificidades educacionais. A contribuição precisa ir além da adequação na execução dos recursos, alcançando a organização, o pedagógico e o desenvolvimento dos professores.

Os estudos apontam para a necessidade de que as características do contexto escolar local estejam inseridas nas práticas pedagógicas arroladas no processo de formação docente. Dessa forma, todo arcabouço histórico-cultural e atores educacionais podem colaborar na elaboração de projetos formativos mais condizentes com as demandas dos professores, especialmente, na primeira infância. O espaço de aprendizagem é multifacetado e a formação de professores, nos moldes do ProInfantil, apresenta-se como um momento oportuno para desenvolver e agregar competências, experiências e saberes à prática docente, promovendo o desenvolvimento do sujeito.

Gatti, Barretto e André (2011) pontuam que é na formação inicial a constituição da profissionalização docente que se dá a sistematização dos conhecimentos e desenvolvimento de competências e postura profissional. A partir daí, o professor sente-se capaz de atuar baseado em seus saberes e com flexibilidade para construção de soluções educacionais. Sabendo das necessidades e especificidades da atuação docente na Educação Infantil, compreende-se que a formação inicial não esgota a necessidade da continuidade do processo de aprendizagem.

As políticas educacionais de formação de professores ainda aparecem pouco satisfatórias para suprir as lacunas de um processo de formação profissional do docente. Porém programas como o ProInfantil são ferramentas que apoiam a construção da profissionalidade docente, configurando-se como uma forma de acesso a profissionalização, o que não exime a responsabilidade de implementação de programas locais de formação permanente para esses profissionais docentes.

De qualquer forma, é importante evidenciar que os recursos federais são fundamentais para a consolidação e expansão das ações educativas, especialmente, para a continuidade de ações voltadas para a formação de professores. É expressivo o número de profissionais que precisam ser capacitados para atingirem os requisitos mínimos da docência. Para isso, além de um expressivo aumento de recursos, é preciso diversificar as fontes financiadoras, de forma a permitir a distribuição conforme as necessidades derivadas de cada ação.

Verificou-se, nesse artigo, que ao longo de 8 anos, houve ampliação dos recursos financeiros para atendimento de ações para a formação de professores, em benefício dos municípios, com aumento de novas fontes de recursos sendo agregadas ao programa. A principal transformação destacada pelos dados gerenciais foi a expansão dos recursos para toda a educação básica, com a inclusão de cursos de formação de professores que atuam em instituições de educação infantil e ensino médio, vinculada ao desempenho do PDE.

O OGU não deve ser visto como a única fonte de recursos para os programas públicos, considerando suas limitações e imposições. Nesse sentido, é necessário que os gestores públicos, nas demais esferas de governo, adotem medidas que possibilitem a utilização de outras fontes, como o Fundeb e o Salário Educação, e mantenham o controle e acompanhamento das ações como prática permanente.

Apesar da oscilação na estrutura orçamentária existente, é inegável a evolução no financiamento pelo Governo Federal de programas de formação de professores e o ProInfantil aparece com destaque na pauta orçamentária da educação. Para além dos recursos materiais, o Programa retratado configura uma opção para a construção da profissionalidade do educador infantil que não teve a formação inicial necessária, especialmente, por promover uma ligação entre a prática de sala de aula e os conteúdos apresentados no curso. Mas alguns pontos alertam para a necessidade da evolução das ações educativas na execução do Programa, de forma que, na organização da política, diminua os impactos das trocas e decisões das gestões locais e, pedagogicamente, fomentem a formação continuada consistente desses profissionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson C. do. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Líber-Livro, 2012.

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/20>>. Acesso em: 4 set. 2014.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. Todos pela Educação. São Paulo:

Editora Moderna, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 17 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.837**, de 16 de janeiro de 2004. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2004. Brasília, DF, 19 jan. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.837.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 11.306**, de 16 de maio de 2006. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2006. Brasília, DF, 17 mai. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11306.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 11.451**, de 7 de fevereiro de 2007. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2007. Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11451.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 11.647**, de 24 de Março de 2008. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2008. Brasília, DF, 24 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11647.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 11.897**, de 30 de dezembro de 2008. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2009. Brasília, DF, 31 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11897.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 12.214**, de 26 de Janeiro de 2010. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2010. Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12214.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 12.381**, de 9 de Fevereiro de 2011. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2011. Brasília, DF, 10 fev. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12381.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____ **Lei nº 12.595**, de 19 de Janeiro de 2012. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2012. Brasília, DF, 20 jan. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12595.HTM>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BRASIL. **Censo Educacional de 2012**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. **Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação**. Painel de Controle de Indicadores. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/painel>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfantil** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012809.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

BRASIL. **Ministério Educação**. PDE, SEB, educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.%20acesso%20em%2015/08/2014>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 8 set. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas e produção de subjetividades nas paisagens escolares. In: FELDENS, Dinamara Garcia; CARVALHO DO NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas; BORGES, Fabrícia Teixeira (Orgs.). **Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades**. Salvador:Edufba, 2011. p. 291-308.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Aprendizagem e formação docente: uma analítica da ordem do discurso do ProInfantil. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606010>>. Acesso em: 4 set. 2014.

FARAH, Moisés Francisco. Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. In. Silva, Cristian (Org.). **Orçamento Público e Gestão Governamental**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-67.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOULART, Maria Inês Mafra et al. Perfil do professor cursista do ProInfantil: o caso de minas gerais. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP** – Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/1661d.pdf>. Acesso em 8 set. 2014.

GOULART, Maria Inês Mafra et al. Quem são os professores da Educação Infantil?: um estudo a partir do Programa ProInfantil. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 16, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68429363003>>. Acesso em: 5 set. 2014.

LOIOLA, Mônica; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. In: VII Encontro de Educação e Ludicidade, 2013, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2013.

Disponível em:

<http://www.viiinelud.faced.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/docs/128_anais_enelud.pdf>. Acesso em: 8 set. 2014.

MARTINS, Paulo de Sena. **Fundeb, federalismo e regime de colaboração**. Campinas. Autores Associados, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Apresenta textos sobre o ProInfantil**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17041&Itemid=1143>. Acesso em: 4 set. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Formação de professores: tempos de vida – tempos de aprendizagem. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 239-262.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB):
UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ANGELO CAMINHA MUNHOZ

Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília. Analista de Tecnologia da Informação da Universidade de Brasília/UnB.

ANDYARA MARIA GOMES PEDROSA SCHIMIN

Mestre em Administração. Aluna especial do Doutorado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Servidora pública do Ministério da Agricultura.

RESUMO

As políticas públicas para disseminar cursos superiores em Educação a Distância e a formação de professores pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) requerem reflexões e estudos. Assim sendo, este artigo propõe identificar a prática docente de um curso de formação de professores e analisar a proposta da UAB para acesso ao ensino superior. Apesar de importantes conclusões baseadas nos relatos de especialistas no tema, o mesmo ainda exige mais pesquisas e avaliações por parte de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

Public policies to disseminate distance education courses at and teacher training by Universidade Aberta do Brasil (UAB) require reflections and studies. Therefore, this article proposes to identify the teaching practice on teacher training course and analyze the UAB proposal for access to higher education. Despite important conclusions based on expert reports on the topic, it still requires more research and evaluation.

Keywords: Educacional policy. Teacher training. Universidade Aberta do Brasil.

INTRODUÇÃO

De modo geral, a demanda pela aprendizagem está aumentando. A economia mundial está fundamentada na inovação e no progresso tecnológico, exigindo mão-de-obra qualificada. Nesse contexto, encontra-se o ensino superior. O Brasil tem apenas 12% da população entre 25 a 34 anos com ensino superior completo, conforme dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (2012). A média dos países da OCDE é de 31% e o Brasil apresentou o menor percentual da lista de 42 países avaliados pela entidade. A título ilustrativo, o México já atendeu a 20% da sua população e o Chile, 35%.

Para os países latino-americanos, o grande desafio é oferecer aprendizagem e oportunidades de trabalho para as pessoas de forma equitativa e equilibrada, visando assim assegurar o desenvolvimento de suas economias num mercado globalizado (STALLIVIERI, 2006). Para isso, os países, por meio de suas políticas públicas, devem definir bem suas ações políticas voltadas para o desenvolvimento de suas sociedades (SANTOS, 2012).

Nesse sentido, o projeto de lei da reforma do ensino superior, anunciado pelo então presidente Lula em 2009, prevê a criação, em cinco anos, de 125 mil vagas na rede de ensino superior, o que representa um aumento de 21,75% sobre o total de alunos, incluindo a construção e a ampliação de quarenta novos campi. Para o cumprimento dessas metas, o governo instituiu políticas de incentivo à educação como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL/MEC 2014/I).

A UAB, objeto de análise neste trabalho, tem como objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, pela modalidade de educação a distância. O programa tem por prioridade oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, mas ainda sem graduação, como também oferecer formação continuada daqueles já graduados. (BRASIL/MEC, 2014/II).

A implementação de políticas públicas para disseminar cursos superiores por meio de EaD e a formação de professores como prioridade da UAB levantam algumas questões interessantes: Até que ponto a formação de professores, por meio da modalidade a distância, habilitará o docente para uma prática pedagógica presencial? A UAB é uma alternativa educacional para a formação de professores ou uma ação paliativa sem melhorias concretas e duradouras para o ensino?

Desse modo, com vistas a aprofundar a discussão sobre o tema, o que se pretende neste trabalho é: (1) identificar a prática docente de um curso de formação de professores e

(2) analisar a proposta da Universidade Aberta do Brasil para acesso ao ensino superior na formação de professores. Para tanto, a estrutura deste trabalho contempla quatro frentes.

Primeiramente, o texto aborda como as políticas públicas concernentes ao ensino superior se comportam frente à necessidade de atender a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96 que instituiu a Década da Educação. Em seguida, discutem-se as pesquisas sobre a formação de professores apoiados na epistemologia da prática. Logo após, o texto trata de políticas públicas para a educação, tendo como pano de fundo a utilização da educação a distância na formação de professores pelo Sistema de Universidade Aberta do Brasil. Por último, busca-se compreender as relações difusas entre políticas públicas, educação a distância (EaD) e formação de professores em busca de respostas as questões propostas ao longo do artigo.

POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Para Paulo Freire educar é um “ato político”, pois se assume um compromisso com o outro, para que este possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem. Segundo ele é impossível pensar em educação sem afirmar que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, apud GADOTTI, 2004, p. 255). A educação é essencialmente um ato político. Não há imparcialidade. Toda vez que se toma uma postura, intencional ou não, ela é política.

Não obstante o pensamento de Paulo Freire, no Brasil durante muitos anos os programas educacionais seguiam a tendência dos modelos de ensino utilizados nos países desenvolvidos, como França, Estados Unidos, entre outros, uma vez que os resultados positivos apresentados naqueles países garantiam a implementação no nosso (SÁ, 2010). Entretanto, estudos apontam à necessidade de se organizar políticas educacionais voltadas a realidade do contexto socioeconômico brasileiro, respeitando a sua diversidade cultural e o estímulo à inclusão de todos no processo educativo.

Nessa perspectiva, uma política educacional só pode ser compreendida no contexto da sociedade na qual ela se insere e, se organizada em um sistema capitalista, certamente sua proposição encontra-se articulada aos interesses econômicos e às diretrizes propostas para este setor (GISI, et al, 2003). Toda política pública possui uma intencionalidade. Assim, para compreendê-la é necessário identificar os seus formuladores e o contexto em que foram criadas. Desse modo, é pertinente considerar que se tratando de política, por mais que determinadas ações possam parecer gratuitas e/ou desinteressadas, estas, ao contrário, sempre se vinculam aos interesses dos formuladores das políticas públicas em questão. Portanto, são

as políticas públicas que definirão o tipo de ações desenvolvidas no âmbito da sociedade (SANTOS, 2012).

No Brasil, o marco legal do direito a educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Plano Nacional de Educação, entre outros. As legislações e documentos nacionais referentes ao processo educacional brasileiro têm ajudado na formulação de políticas públicas no contexto atual. Entretanto, percebe-se que a educação tem se mostrado precária no que se refere à qualidade do ensino, a formação de seus professores e o acesso ao ensino superior de excelência e igualitário.

A LDB nº 9394/96 estabeleceu que os professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental deveriam ter graduação superior até 2007, e instituiu a Década da Educação de 1996 a 2006. Esse período passou a ser um prazo de referência para a efetuação de diversas políticas, entre elas, a exigência de apenas serem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (SANTOS, 2012).

Para maior compreensão das diretrizes políticas contidas na LDB, é importante conhecer o cenário mundial no momento em que a lei foi aprovada. Na ocasião, especialmente na América Latina, dominava um ambiente hegemônico de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, infligidas por agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que buscavam a reforma do Estado, diminuindo a sua ação, e beneficiando as regras do mercado em todos os setores da sociedade, inclusive as atividades educacionais (PEREIRA, 1999).

A LDB estabelece que o Poder Público incentive o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996). Ainda, faz menção da responsabilidade dos sistemas de ensino referente à utilização da educação a distância e sugere a concretização da EaD nas diretrizes educacionais. Vale destacar, que a União estabelece a existência de instituições credenciadas para esse fim e que os sistemas de ensino terão autonomia e poderão trabalhar com custos reduzidos referentes à teletransmissão e à radiodifusão. Isso significa que EaD é concebida, na LDB, como uma modalidade de ensino complementar ao ensino regular em todos os níveis. Isso também revela uma escolha do Estado brasileiro em seguir, mais uma vez, a tendência mundial de apoio governamental ao desenvolvimento de Novas Tecnologias de Informação e Telecomunicação (NTICs), como estratégia de ampliação da cobertura de atendimento dos

sistemas de ensino em todo o país, tal como prescrito por documentos de recomendações internacionais para países emergentes (CARNOY, 1995, apud SANTOS, 2012).

Ampliar e promover condições para o acesso de todos ao ensino superior faz parte da agenda política dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. E o Brasil, como os demais, segue na mesma direção. No governo do presidente Lula foram criados programas de incentivo a abertura de novas vagas e acesso às universidades e instituições públicas de educação superior por meio dos programas PROUNI e REUNI e a intensificação de cursos a distância, com ênfase na UAB, visto como uma possibilidade de expansão da educação brasileira (SANTOS, 2011).

Desse modo, a criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) estabeleceu, entre outros objetivos, a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, levando a internet para os municípios das diferentes regiões do País e criando novas vagas para o ensino superior (BRASIL/MEC-II). Ainda que na LDB esteja estabelecido que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996), a criação da UAB é um marco na educação brasileira, no sentido de possibilitar o acesso ao ensino superior, por meio de parcerias institucionais, em locais mais distantes onde o ensino presencial não foi capaz de chegar.

Por outro lado, em que pese à preocupação do governo em ampliar o acesso à educação superior, não há evidências de que o mesmo se preocupou em aliar a ação de expansão a questões de qualidade do ensino. Nesse sentido, o modo como os cursos a distância se organizam (onde os momentos presenciais acontecem uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial) encontra-se em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais. Responsabilizam-se os estudantes, que chegam nesses cursos em condições desiguais em relação aos demais estudantes das universidades, sem que se ofereça, pelas condições do ensino ofertado, mediação adequada de tutores e estudos individualizados, possibilidades de superação das limitações decorrentes da trajetória na educação básica (FREITAS, 2007).

Em meio a todas essas questões, a avaliação das políticas públicas revela-se um instrumento de inclusão participativa no controle social dos programas educacionais. Assim, antes de reconhecer a educação básica como requisito fundamental para o pleno exercício da cidadania e como o veículo mais seguro e acessível para a manutenção e melhoria do nível de vida da população, é essencial verificar e acompanhar como e a que tipo de educação básica o cidadão brasileiro está tendo acesso. Portanto, torna-se imprescindível avaliar. A ausência

desse tipo de informação provoca resultados desastrosos ao criar políticas intuitivas e investimentos públicos concebidos de maneira desarticulada e insuficientes para alcançar seus objetivos e solucionar os problemas educacionais (PESTANA, 2009).

Por outro lado, avaliar só para verificar uma realidade, não é avaliar, é medir, é colher dados. Portanto, dados só têm utilidade quando são convertidos em informações, quando permitem o diagnóstico de uma situação e orientação da ação, possibilitando a correção de suas deficiências, por meio da eliminação ou modificação de processos ou produtos indesejáveis. Desse modo, a avaliação constitui-se de um instrumento fundamental do processo de formulação e implementação da política pública, pois fornece elementos para conhecer a realidade do projeto educacional em desenvolvimento e a prospecção para definir e valorar um projeto educacional. Diante desses elementos, é indispensável interferir, criar melhorias e verificar se os objetivos estão em sintonia com os anseios e expectativa da sociedade (PESTANA, 2009).

Por fim, o objetivo da avaliação no campo social é buscar definir o impacto na alteração da qualidade de vida da população beneficiária e repensar as opções políticas e programáticas da ação. Portanto, democratizar informações, decisões e promover a participação do cidadão na formulação, implementação e desenvolvimento de políticas e projetos, é fazer acontecer a avaliação participativa. E quando a avaliação abrange, no seu fazer, os gestores, implementadores e beneficiários do programa, tem com certeza, uma apropriação mais rica e conseqüentemente produz melhora da sua eficiência e eficácia. Caso contrário, perde-se em legitimidade para o conjunto dos envolvidos no programa (CARVALHO, 2009).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, ao longo do tempo, as ações de políticas públicas para a formação de professores tem sido objeto de debates e pesquisas, especialmente no que diz respeito à qualidade dessa formação a qual parece não estar suficientemente adequada ao exercício da profissão (PEREIRA, 1999). Por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco apresentou a pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios” coordenada pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto. O estudo teve por objetivo realizar uma avaliação sobre a formação, carreira e salário dos professores da educação básica no Brasil, com vistas à melhoria da qualidade da educação e à valorização da profissão docente (UNESCO, 2009).

O mesmo ainda revela que os cursos de Pedagogia têm uma característica fragmentada e um conjunto disciplinar disperso. Segundo a pesquisa, quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica, e nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios obrigatórios nas licenciaturas constam nas propostas curriculares sem planejamento, supervisão e vinculação clara com os sistemas escolares (UNESCO, 2009).

Especificamente, a década de 1990 foi marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito das crianças, dos jovens e dos adultos a aprendizagens indispensáveis para o desenvolvimento de suas capacidades. Nesta época, a defesa de uma educação de qualidade tornou-se bandeira. Para Freitas (2002) a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

A formação de professores foi considerada, nessa época, o objetivo fundamental para a realização das reformas educativas no Brasil e em muitos países em desenvolvimento (FREITAS, 2002). A formação passou a ser compreendida como parte essencial do processo de profissionalização, pautada na competência de utilizar diversos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos, experiências docente e pessoal para responder às diferentes demandas profissionais.

Nessa ocasião, houve muitos embates teóricos acerca da noção de competência e muitas regulamentações produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) que orientaram a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou que a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental se desse em nível superior.

Mello (2000) indica que o professor competente não é aquele que se limita a aplicar conhecimentos, mas o que tem características de um investigador; é capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de explicar as razões da tomada de decisões, de fazer generalização, previsões e extrapolações a partir de suas experiências, de registrar e compartilhar as experiências com os colegas; ter a capacidade de fazer avaliações, de realizar julgamentos e de agir com autonomia diante dos conflitos da profissão e de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional.

Gatti (2009) afirma que a noção de competência remete à condição de ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas décadas do

século passado, pois a intenção é que os professores sejam capazes de formar as novas gerações para a nova economia mundial.

Nesse contexto, a formação dos professores deveria ser pautada num processo de operacionalização que exigia mudanças nas práticas de formação (organização das instituições formadoras, da metodologia, a definição dos conteúdos dentre outros) e criação de sistemas de formação, que articulassem formação inicial e continuada.

A formação docente tem sido muito criticada por não preparar o professor adequadamente para a sala de aula. Nesse sentido, conforme enfatizam D'Ávila e Sonnevile (2008), pesquisas sobre a formação de professores evidenciam o surgimento de estudos apoiados na epistemologia da prática. Esta visa o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Então, o interesse da epistemologia da prática reside no conjunto de saberes utilizados pelos professores em sua prática profissional. Para Schön (1992), a epistemologia da prática é formada a partir de três componentes: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Segundo D'Ávila e Sonnevile (2008), a prática docente constitui um locus de formação e produção de saberes.

As pesquisas realizadas em torno do paradigma dos saberes docente buscam evidenciar, cada vez mais, a importância do processo de formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Estudos que focalizam estes saberes emergiram no cenário educacional como uma das consequências do movimento pela profissionalização do ensino. Além disso, existe, atualmente, uma literatura emergente sobre prática reflexiva no ensino e na formação de professores (SCHÖN, 1992). A tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores.

O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

As políticas públicas educacionais adotadas pelo Governo Federal, nos últimos anos, objetivam o enfrentamento da exclusão social e de práticas discriminatórias buscando a democratização do acesso à educação superior. Dentre tais políticas destaca-se a oferta de ensino de graduação a distância por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O programa UAB foi criado pelos Decretos n. 5800/2006 (BRASIL, 2006b) e n. 11.502/2007 (BRASIL, 2007), os quais delegam para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela implementação do programa em parceria com as instituições públicas do ensino superior. Foram definidos os seguintes objetivos nacionais para o programa:

- I. Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VI. Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006b).

No contexto da legislação de educação a distância no Brasil, as instituições de ensino superior devem obter autorização do MEC para ofertar cursos a distância. No caso das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que obtiverem aprovação de seus projetos no Edital Público da UAB, elas recebem uma autorização em caráter experimental para a oferta de cursos superiores a distância.

A ação programática orçamentária da UAB prevê o financiamento das seguintes atividades: gestão do projeto, produção do material didático, infraestrutura para as instituições de ensino, formação docente e custeio da oferta. Estes recursos estão previstos no Decreto-Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), na Resolução/FNDE n. 044, de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006c) e na Lei n. 11.502, de 11 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

O governo investe em Educação a Distância (EaD) para a expansão do ensino superior, uma vez que ela pode elevar a oferta de cursos, alcançar mais pessoas, e não perder a qualidade. Assim, a UAB articula universidades federais, estaduais e centros tecnológicos, para proporcionar cursos a distância em diversas áreas (SANTOS, 2011). Em contrapartida, como afirma Neder (2012), o essencial da EaD está não somente na sua adjetivação (a distância), mas também naquilo que lhe é substantivo (educação). Antes de se pensar na organização do projeto pedagógico, se presencial, semipresencial, o a distância, é necessário pensar sobre o significado conferido à educação.

O pensar em educação, como prática social que contribui para construção de significados, reforça e/ou se conforma a determinados interesses sociais e políticos.

Assim sendo, a abordagem da atual política pública de expansão do ensino superior pode estar sendo construída de forma distanciada de uma “racionalidade social”. Isto significa

que expectativas, aspirações e direitos dos cidadãos à educação estão sendo concedidas de forma parcial e desvirtuadas para atender, inicialmente, a racionalidade do mercado. Há também a possibilidade de que exista a predominância da expansão quantitativa sobre a qualitativa, mesmo que no discurso político tenta-se compatibilizar essas dimensões (QUEIROZ, 2009).

A consolidação da EaD nas instituições públicas pertencentes a UAB pode ser representada atualmente pelo número de cursos ofertados a distância e o número de IES. Dados levantados pela Coordenação Geral de Articulação Acadêmica (CGAC) da Diretoria de Educação a Distância, em novembro de 2009, apontaram que 74 instituições públicas de ensino superior ofertaram 541 cursos a distância no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo 324 desses cursos voltados para a formação de professores.

O uso da modalidade de Educação a Distância (EaD) na formação de professores suscitou diversos estudos sobre o tema. Por exemplo,

Magalhães (2001) destaca que a educação a distância tem sido posta nas políticas públicas educacionais como a solução para os problemas educacionais do país:

Se há lacunas na formação de professores; se esses precisam atender o que preconiza a LDB 9.934/96 no que se refere à formação de profissional em nível de terceiro grau para o exercício do magistério até o fim da Década da Educação (1996-2006); se não há disponibilidade de horário para estudo presencial, então cursos de formação a distância são colocados à disposição de professores, sem que se focalize a sólida formação necessária, em que se possa presenciar, vivenciar e constatar muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos. Em lugar de uma formação que habilite ao trabalho com as novas tecnologias, o que se tem visto é o seu aligeiramento, permitindo que continue se processando a transmissão de conhecimentos, característica marcante de nosso sistema de ensino. (MAGALHÃES, 2001, p. 07)

É pertinente observar que o sistema da UAB foi instituído em junho de 2006, portanto dez anos após a promulgação da LDBN, contrapondo-se a Década da Educação.

Para Gatti (2009), questionamentos desses cursos perpassam as tentativas de expansão da oferta por meio de políticas de globalização que sucateiam o ensino e substituem as relações humanas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Por outro lado, a defesa da democratização do acesso à educação superior que a EaD possibilita pode ser justificada caso represente efetivamente uma oportunidade de formação de professores com qualidade e isso significa capacidade de acompanhamento e supervisão desses cursos em todo o território nacional.

Segundo Pimentel (2010), ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos implementados pela UAB, destaca-se a falta de adequação tanto em relação ao modelo imposto pelas planilhas orçamentárias quanto às especificidades da EaD. Pimentel ainda indica que dos projetos de curso cadastrados no SisUAB (Sistema de gerenciamento de dados

da UAB), 70% são semelhantes (senão réplicas) dos cursos presenciais e ressalta que as adaptações à modalidade a distância são na maioria restritas a adequação às planilhas financeiras ou fazem parte das descrições metodológicas cujo texto nem sempre condiz com o curso em prática.

Dessa forma, percebe-se que mesmo com a criação de um Sistema de Universidade Aberta no Brasil, os cursos de ensino superior a distância continuarão a ter o seu lócus de desenvolvimento no interior de instituições que foram organizadas exclusivamente para a oferta de cursos presenciais, com um funcionamento ainda bastante burocrático e muito pouco flexível, o que pode comprometer decisivamente a viabilidade de projetos e de cursos a distância.

Por outro lado, pesquisa coordenada pelo diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Dilvo Ristoff, com base nos Exames Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enades) de 2005 e 2006, os estudantes de EaD tiveram desempenho superior em nove das 13 áreas participantes: administração, biologia, ciências sociais, filosofia, física, formação de professores, matemática, pedagogia e turismo.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, o coordenador da pesquisa afirmou que:

Apesar de inúmeras experiências bem-sucedidas em outros países, o ensino a distância continua sob fogo cruzado no Brasil, com o argumento de que vai piorar a qualidade. Alguns até reconhecem o seu efeito democratizante, mas temem que traga ainda mais dificuldades a um sistema educacional com problemas. Os dois últimos Enades (2005 e 2006), no entanto, mostram que este temor é injustificado (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007).

Os desafios a serem enfrentados pelo Sistema UAB, no bojo das políticas públicas de formação de professores, devem ser direcionados por ações que contribuam para superar os (pré) conceitos e as clivagens (divisões) existentes entre formação presencial e formação a distância e todo um conjunto de qualificações que daí resulta (BRITO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pestana (2009) afirma que:

A estruturação de uma sistemática ou processo de avaliação do sistema educacional não é tarefa simples: ingressa-se em um terreno muito polêmico que é o de evidenciar os parâmetros e padrões que balizam o serviço educacional para então, mensurar o quanto, o quando e como esses parâmetros e padrões são alcançados (PESTANA, 2009, p. 62).

Dessa forma, as considerações a serem apresentadas sobre a Formação de Professores por meio da UAB ainda são preliminares e baseadas principalmente na revisão da literatura consultada, incluindo os relatos de alguns especialistas no tema.

A iniciativa de uma política em ofertar cursos de educação superior a distância por instituições de ensino superior articulada com polos presenciais nos municípios significa indubitavelmente um avanço para democratização do conhecimento no país. No entanto, especificamente quanto à formação inicial e continuada de professores, a qualidade da prática pedagógica pode ficar comprometida quando privilegia a modalidade de educação à distância, contradizendo a legislação que estabelece que tal formação deva ocorrer preferencialmente de forma presencial. A literatura revista aponta que para uma sólida formação de docência é condição prioritária a vivência intensa em sala de aula e um compartilhamento presencial de experiências com demais professores. Percebe-se, então, uma formação de professores em caráter parcial, objetivando, apenas, a transmissão de conhecimentos desprovido do seu aspecto prático pedagógico.

Especialistas em educação a distância destacam a falta de adequação quanto às especificidades da EaD nos projetos da UAB, apontam para o fato de que a maioria dos cursos ofertados são semelhantes aos cursos presenciais e identificam vários fatores que contribuem para essa realidade: a falta de experiência em EaD, o pouco tempo para planejar e avaliar os cursos em andamento, a pressão para fazer parte do sistema e contar com o financiamento, os critérios de financiamento que obrigam a reestruturação do projeto do curso, etc. Essas características se apoiam em modelos administrativos rígidos e pouco flexíveis, impedindo a oferta de cursos a distância utilizando-se toda potencialidade dessa modalidade.

Nesse quadro, a UAB quando não assegura critérios precisos de qualidade na formação de professores e minimiza o caráter prático da docência, torna-se um programa estritamente quantitativo inserido numa política educacional paliativa.

No Brasil, a baixa qualidade social da educação inicia-se na falta de atendimento na educação pré-escolar e se consolida no ensino superior, especialmente na formação de professores, reproduzindo uma situação de desigualdade educacional e criando, assim, um ciclo vicioso: professores formados sem qualificação, estudantes formados sem qualificação que se tornam, conseqüentemente, profissionais desqualificados.

Cabe a nós, pesquisadores, o desafio de uma investigação mais aprofundada e a elaboração de uma sistemática de avaliação para obter respostas mais definitivas aos problemas apresentados, fornecendo elementos para a melhoria do programa UAB de forma que se torne, de fato, uma política educacional alternativa e eficiente para atender com qualidade as expectativas que a sociedade brasileira tem em relação à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 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 11/08/2014.

BRASIL, **Decreto lei nº. 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006a.

BRASIL, **Decreto lei nº. 5.800**, de 8 de junho de 2006b.

BRASIL, **Resolução/FNDE nº. 044**, de 29 de dezembro de 2006c.

BRASIL, **Decreto Lei nº. 11.502**, de 11 de junho de 2007.

BRASIL/MEC (I). Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085 Acesso em 12/08/2014.

BRASIL/MEC (II). **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265&Itemid=510. Acesso em 12/08/2014.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. **A Institucionalização da EaD nas Universidades Públicas Brasileiras**. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126484.pdf>. Acesso em: 20/08/2014.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A avaliação participativa – uma escolha metodológica. Em RICO Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. p. 87-94, 6. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

D'AVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p. 23 – 44.

FOLHA DE SÃO PAULO, 10/09/2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1203, out. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_arttext .
Acesso em 18/08/2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professor no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, vol.23 n.80, Campinas, setembro de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009. Acesso em 02/09/2014.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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

GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. **Políticas Educacionais: implicações para a formação de professores**. Publicado em 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/posteres/marialourdesgisi.rtf> . Acesso em 16/08/2014.

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. "Programa TV Escola: o dito e o visto". IN: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf Acesso em: 12/08/2014.

NEDER, Maria. Educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudanças paradigmáticas. Em PRETI, Oreste (Organizador). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 30/08/2014.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação de educação básica. Em RICO Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. p. 53-63, 6. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

PIMENTEL, N. M. **A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: Reflexões e práticas**. São Carlos: EduFScar, 2010.

QUEIROZ, Madeleine Piana de Miranda. Qualidade X Quantidade: um desenho do discurso dicotômico na Universidade Aberta do Brasil. **Anais do 9º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESuD)**, 2009.

SÁ, Maria Aparecida de. **Políticas públicas educacionais brasileiras – 2005 a 2009**. Publicado em 20/09/2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/politicas-publicas-educacionais-brasileiras-2005-a-2009/47701/> Acesso em 17/08/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: **Professores e sua formação**. (Org.). NÓVOA, A.; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

STALLIVIERI, Luciane. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil Características, Tendências e Perspectivas**. Universidade Caxias do Sul. 2006. Disponível em https://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/sistema_ensino_superior.pdf Acesso em 16/08/2014.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>. Acesso em 10/08/2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Disponível em <http://www.ead.unb.br> Acesso em 14/08/2014.

GERAÇÃO Z: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

IONE FERRARINI GOULART

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Especialista em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília – UCB Virtual. Docente da Universidade Católica de Brasília – UCB.

RESUMO

Nascidos no advento da internet e em meio a tanta tecnologia, a Geração Z não conhece o mundo sem telefones celulares com funcionalidades avançadas ou computadores portáteis. Porém esta geração entra no ensino superior e encontra uma educação e docentes fora do seu tempo, desconectados da sua realidade, e por outro lado, docentes estão recebendo alunos desinteressados em aprender. Conhecer o perfil destes jovens e se preparar para recebê-los no ensino superior é um desafio muito grande, mas necessário aos docentes. Assim sendo, este artigo pretende abordar algumas características desta geração e apresentar opções de recursos tecnológicos com o intuito de mostrar aos docentes que o uso das tecnologias pode ser transformador na aprendizagem desta geração.

Palavras chave: Geração Z. Tecnologias. Educação. Docente.

ABSTRACT

Born at the advent of the Internet and in the midst of a number of other technologies, Generation Z does not know a world without smartphones or portable computers. However, this generation is entering higher education to find an education that is disconnected from their reality. On the other hand, teachers are getting students who are uninterested in learning. Knowing the profile these young people and to prepare to receive them in order to accommodate them in higher education institutions is a big challenge for teachers. Therefore, this article to pretend to approach some of the characteristics of this generation and to show options of the technological resources to transform learning for this generation.

Keywords: Generation Z. Technologies. Education. Teacher.

INTRODUÇÃO

O mundo passa por constantes transformações na área de comunicações, em especial na telefonia, e estas transformações causaram e causam impacto direto no modo como as pessoas pensam, agem e se relacionam; e com a popularização dos meios de comunicação e o uso constante de telefones celulares com funcionalidades avançadas a relação com a tecnologia mudou, deixando de ser um simples instrumento e passando a ser parte integrante do cotidiano das pessoas.

Estas transformações causam um impacto significativo na forma como as gerações que viveram durante muito tempo, sem a dependência destas tecnologias, interagem com as novas gerações nativas do consumo efetivo destes novos modelos de comunicação. E se estas novas gerações lidam com a tecnologia como uma extensão do seu próprio corpo, por outro lado, os mais experientes podem ter dificuldade e estranheza com a velocidade com que estas transformações impactam as tarefas do seu dia a dia, como por exemplo, os docentes. Dessa forma, há de se considerar e analisar a possibilidade de conflitos entre estas duas gerações.

E quando direcionamos para a área educacional, percebemos claramente que os docentes e os alunos pertencem a gerações diferentes, pois as gerações mais novas, como a Geração Z, recém estão chegando ao ensino superior; e a lacuna entre estas duas gerações precisa ser minimizada. Neste contexto, preparar o docente para utilizar em suas aulas os atuais recursos tecnológicos nativos desta geração pode ser uma estratégia interessante e um elo fundamental para unir estas duas gerações.

GERAÇÃO Z

Usar o telefone, ouvir música, estudar, comer, tudo ao mesmo tempo, são ações bem comuns para uma geração multitarefa, uma geração que é capaz de fazer várias atividades ao mesmo tempo e todas com muita naturalidade; e por conta desta característica ímpar a esta geração, que a mesma foi chamada de Geração Z ou Geração Zapear.

Acredita-se que este nome tenha surgido em função da palavra *Zapping*, que significa que as pessoas, neste caso os jovens, tem uma capacidade de focar a sua atenção em mais de uma atividade ao mesmo tempo e, além disso, é capaz de “zapear” rapidamente entre as atividades, passando de uma para outra sem qualquer problema ou dificuldade, estendendo-se inclusive para a vida acadêmica destes jovens.

Não seria estranho ouvir que eles nasceram com um *chip* inserido no cérebro, já que esta é a impressão que dá ao vê-los assimilando e usando as tecnologias de maneira tão

intuitiva, e com muito mais facilidade que os adultos; e por isso alguns autores os chamam de nativos digitais.

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. (PRENSKY, 2001, p 46)

Porém, outros autores têm reservas ao chama-los desta forma, como Fantin e Rivoltella (2001), que acreditam que o argumento de Prensky levaria a pensar que as mídias digitais estão produzindo transformações nas “novas crianças” e dizem que “tal questão lhe parecem ser bem mais complexa”. Em primeiro lugar, diversos pesquisadores discutem o uso desse termo e argumentam que não é possível isolar a tecnologia e sua capacidade de produzir efeitos sobre as pessoas de outros elementos do contexto sociocultural que também interferem nessa relação.

O fato é que denominá-los ou não como nativos digitais não interfere nas características desta geração, onde seus membros são vistos como individualistas, silenciosos, ausentes da capacidade de serem ouvintes, imediatistas, voláteis, querem atividades que envolvam inovação, criatividade e oxigenação, além é claro de serem multimídias.

Estes jovens não conheceram o mundo sem computadores portáteis, chats ou telefones celulares, e talvez por isso sua maneira de pensar possa ter sido influenciada, desde o berço, pelo mundo complexo e veloz que a tecnologia produziu; onde não mudou somente as ferramentas que utilizamos, mas também alterou sua forma de pensar e de agir.

E se sua forma de pensar e de agir mudou com o avanço das tecnologias, alterando o ritmo de vida destes jovens, e se sofremos com todas estas mudanças, há igualmente uma necessidade de reflexão para inovar e renovar a forma de enxergarmos, tratarmos e trabalharmos para e com esta geração, pois há de existir um impacto direto no ensino e na aprendizagem destes jovens.

É uma geração que está chegando ao ensino superior e ao mercado de trabalho trazendo novos desafios, e que espera encontrar um ambiente igual ao que vivem, mas os docentes e as empresas estão preparados para recebê-los? Como nos preparar e nos relacionar com jovens num nível digital e tecnológico diferente do nosso?

As instituições de ensino terão que capacitar e engajar os docentes promovendo uma docência participativa, agregando valor não só para os jovens, mas para toda a cadeia educacional a fim de promover o aprimoramento pessoal e profissional dos docentes. É preciso investir e estimular os jovens e os docentes para que se sintam satisfeitos e realizados. Desta forma, utilizarão toda a energia para oferecer o melhor de si. É preciso se reinventar!

EDUCANDO PARA UMA GERAÇÃO TECNOLÓGICA

A educação tem sido marcada por momentos de grandes e rápidas transformações que afetam, direta ou indiretamente, a forma como as pessoas pensam, trabalham e aplicam seus conhecimentos; e conhecer as características da Geração Z, seus processos cognitivos de aprendizagem, as tecnologias e saber interagir com elas, e também motivar o docente a buscar qualificação permanente, são fatores essenciais para conseguir acompanhar e educar esta geração.

E devido a estas questões, e também às questões sociais e econômicas, a dinâmica de ensino e aprendizagem, o formato globalizado no qual esta geração terá que interagir e, por conseguinte, a atuação do docente em sala de aula, tem se mostrado cada vez mais instigante, flexível e desafiadora. E é preciso optar por uma proposta de educação que considere a integralidade voltada para a formação de um sujeito que atua na sociedade de forma ética, solidária e cristã, e o uso de forma intencional e significativa das tecnologias pode ser aproveitado como ferramenta imprescindível para um trabalho que propõe uma convivência mais humana entre os sujeitos com competências individuais transformadoras.

A tecnologia comporta uma “virtualidade de mudança que o grupo – movido ele também por uma configuração dinâmica de tropismos e coerções – atualiza de maneira mais ou menos interativa”. Assim, o trabalho docente, dentro de uma cultura que já inclui em seu formato um mundo virtual análogo, se torna mutante e dialógico quando voltado para a atualização constante das propostas educacionais. Para que essa experiência seja eficaz, ela não pode estar deslocada das necessidades de seu meio, tornando imperativas ações pedagógicas que envolvam o uso de todo seu aparato tecnológico, cultural, criativo, inovador e ético em prol da educação. (LÉVI, 1996, p.17)

Numa educação contemporânea é preciso haver mudanças constantes e a tecnologia funciona como catalizador desse processo. A ação docente e o uso efetivo das tecnologias podem influenciar a forma como desenvolvemos os processos de ensino-aprendizagem e como podemos ampliar nossas expectativas para um desempenho alicerçado na excelência.

Não há espaço para a acomodação para acompanhar a Geração Z e as suas tecnologias, é preciso somar esforços para que haja atualização, pois boa parte dos docentes do ensino superior não atende às necessidades desta geração e muitos ignoram a tecnologia. Ultrapassar as dimensões convencionais de espaço e tempo em sala de aula, não diminui a importância do docente, mas exige uma compreensão mais ampla das expectativas e motivações desta geração.

O conceito de “dar aula” é um paradigma arcaico, a aula precisa ser construída com o aluno, baseando-se na interatividade, na comunicação, no diálogo; e mais importante do que conhecer as diversas opções de tecnologias, é saber identificar o uso mais apropriado delas,

pois a tecnologia só faz sentido quando o docente reflete e percebe que falta algo na sua prática pedagógica.

É claro que a matemática não mudou e nem a física, o ponto em questão é a maneira de se comunicar com o aluno, esta sim mudou. Não basta o docente saber apertar os botões do *Facebook* e nem é o seu papel, mas estimular o pensamento crítico do aluno sobre porque o *Facebook* cresce tanto sendo uma ferramenta de externalização de nosso desejo de como nós queremos parecer para o mundo, isso sim, é papel do docente; e o grande desafio é fazer com que esta geração cresça como ser humano e cidadão pensante e crítico, este sim é o papel do docente.

Vale reforçar que uma das características da Geração Z, é a baixa capacidade de concentração. Eles precisam ser estimulados para conseguir acompanhar o conteúdo, e por estarem acostumados a realizar várias tarefas ao mesmo tempo, eles tendem a se aborrecer com aulas expositivas e tarefas sequenciais, perdendo assim a motivação. Mas a interatividade e a oferta de recursos diversificados e não lineares, pode reverter este quadro, tornando a aula mais interessante e fazendo com que este aluno tenha interesse no assunto abordado.

No cenário ideal da aprendizagem, o aluno usa vários tipos de tecnologia de acordo com as oportunidades que surgem, capitalizando sobre o que cada uma tem a oferecer – a mobilidade de um *smartphone*, por exemplo, ou a superioridade do teclado de um computador de mesa – para manter a continuidade da experiência de aprendizagem ao passar de um dispositivo ou ambiente ao outro. (UNESCO, 2014, p.21).

Mas a atualização do docente frente às exigências tecnológicas e de inovação deve fazer parte da busca de cada um, e isso não isenta as instituições de favorecerem e oferecerem momentos de reflexão, ou cursos para que os docentes sejam estimulados nesta busca. O caminho é ajudar o docente a refletir sobre sua atuação, abrindo espaços e oportunidades que favoreçam o diálogo, nos quais ele seja estimulado a achar as respostas e a conhecer as potencialidades das tecnologias.

É preciso criar a cultura da formação continuada, da busca constante de alinhamento entre a teoria, a prática em sala de aula e a necessidade do mercado de trabalho; pois é esta a tríade que alimenta as estratégias de aula e conseqüentemente o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

CONHECENDO ALGUMAS OPÇÕES

Atualmente o mercado oferece diversas opções de tecnologias seja em *hardware* ou em *software*, mas é preciso cautela ao escolher e principalmente em como usá-la. O simples fato de colocar um computador, um jogo, um *tablet* ou mesmo um telefone celular com

funcionalidades avançadas a disposição dos alunos, não é garantia de sucesso no seu aprendizado; é preciso conhecer a tecnologia e saber a melhor forma de aplicá-la.

Outro cuidado que se deve ter, é a questão da durabilidade destas tecnologias, que hoje podem estar em alta e amanhã ninguém mais se lembrar dela, e cair em completo desuso ou mesmo ser desativada, como o caso de uma das primeiras redes sociais utilizada no Brasil, o Orkut, que foi desabilitada em trinta de setembro deste ano, pelo seu proprietário, a Google.

O *WhatsApp* é uma ferramenta gratuita que cresceu muito e se propagou principalmente entre os jovens. Por ser muito simples de usar e de rodar em qualquer *smartphone*, além de mandar mensagens básicas, também é possível mandar mensagens com imagens, vídeos e áudios, e também criar grupos para compartilhar tudo isso.

O *Facebook* é uma rede social lançada em 2004 e que em 2012 atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos. Para seu uso é preciso fazer um registro no site e criar um perfil, depois se pode adicionar pessoas e compartilhar imagens e trocar mensagens incluindo notificações automáticas.

Classificado como uma rede social e também como um servidor para *microblogging*, o *Twitter* permite que seus usuários enviem e recebam atualizações pessoais de outros contatos em tempo real, e permite “seguir” e ser “seguido” por seus contatos, sempre sendo atualizado quando alguma pessoa que você segue postou algo.

E quando se fala em *sites*, o *Youtube*, que foi fundado em 2005, pode ser uma ferramenta muito valiosa ao aprendizado destes alunos, pois seus usuários podem carregar e compartilhar vídeos em formato digital, fazendo que com o aluno possa assistir a vídeo-aulas quantas vezes e quando achar necessário ou de acordo com a sua necessidade.

Quando comecei a postar aulas no Youtube, ficou claro que muitos alunos mundo afora utilizavam a plataforma para aprender fora da sala de aula tradicional. O mais surpreendente foi que logo comecei a receber cartas e comentários de professores. Alguns indicavam os vídeos a seus alunos como ferramenta suplementar. Outros, porém, os usavam para repensar sua metodologia. (KHAN, 2013, p.118)

Já na linha de *softwares* o Edmodo é uma plataforma de aprendizagem social para docentes, pais e alunos e é considerado o *Facebook* das escolas. Pode ser incorporadas nas salas de aula através de uma variedade de aplicações, como leitura, tarefas entre outras. É possível também fazer postagem de tarefas, criar enquetes para os alunos, incorporar vídeos nas aulas, criar grupos de estudo, enviar questionários para os alunos, além de criar um calendário de eventos e datas de testes. Os alunos também podem colocar arquivos na rede através de tecnologias de *Cloud Computing*, com as respostas das tarefas e enviá-las para os professores.

Outra opção de *software* para apoio à aprendizagem disponibilizado livremente sem a necessidade de pagar licença é o Moodle; que é uma plataforma de aprendizagem que foi projetada para atender educadores, administradores e alunos. Traduzido para 120 idiomas, seu sistema é robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados e possibilita aos seus usuários que se comuniquem de forma síncrona, ou assíncrona.

Dentre as diversas opções que o mercado oferece, é preciso saber o que se deseja e o que se precisa, e diante destas respostas certamente haverá uma boa opção para trabalhar com e para os alunos, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem fique mais interessante e atraente aos olhos desta geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro certamente reserva evoluções tecnológicas importantes e novas oportunidades de aprendizagem, e é necessário que a comunidade acadêmica se prepare para este futuro para que não haja uma dicotomia tão grande entre esta geração, a aprendizagem e os docentes; porque sem dúvida alguma as tecnologias vierem para ficar e a Geração Z está, ou sempre esteve pronta para usá-las.

E neste cenário, repensar o fazer pedagógico é fundamental para que a aprendizagem fique tão interessante quanto um jogo ou bom bate-papo num *chat*. É preciso que o docente tenha a humildade de reconhecer que a sua atualização é necessária, e que isso não o desqualifica. É preciso conhecer a tecnologia para que ela seja dominada e não que domine sua sala de aula ou seus alunos. É preciso que as instituições de ensino invistam, não só em tecnologia, mas principalmente na formação dos seus docentes; que os valorize e os estimule a ir à busca desta atualização tecnológica.

E diante do cenário apresentado, apontam vários questionamentos, como: é o aluno que está errado? Ou é o docente que tem que se atualizar e deixar sua aula mais interessante? Ou todo o sistema deve ser reformulado? Ou que métodos devemos usar para capacitar os docentes no uso de tecnologias para garantir um ensino de alta qualidade? Ou como podemos capacitar os alunos para que exerçam maior controle e poder de escolha sobre seu próprio aprendizado?

Ao longo da escrita deste artigo, estas e outras perguntas foram ponderadas, e as decisões que serão tomadas diante desta realidade certamente definirão o futuro acadêmico desta geração. Então é preciso pensar que o uso das tecnologias no aprendizado tem um grande potencial, e que pode contribuir positivamente para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Crianças na era digital:** desafios da comunicação e da educação. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, v. 36, n. 1, p.89-104, dez. 2001.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola:** a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LÉVI, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. 160 p.

MARICATO, Deisi Trindade. Edmodo e suas potencialidades na educação como ambiente virtual de aprendizagem. 2010. 52 f. Monografia (Especialização Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOODLE. **Moodle.** Disponível em: <<https://moodle.org/>>. Acesso em: 01 out. 2014.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** Crosscurrentes: Cultures, Communities, Technologies, Boston, v. 9, n. 5, p.1-74, out. 2001.

TWITTER. Twitter. Disponível em: < <https://twitter.com/?lang=pt>>. Acesso em 01 out. 2014.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel:** implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014. 64 p.

WHATSSAP. **Whatsapp.** Disponível em: <http://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 02 out. 2014.

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

ANA PAULA COSTA E SILVA

Mestre e Professora na Universidade Católica de Brasília

DANILO BORGES DIAS

Mestre e Professor na Universidade Católica de Brasília

EDLEIDE E. DE FREITAS ALVES

Mestre e Professora na Universidade Católica de Brasília

MARIA ALICE COSTA

Especialista pela Universidade Católica de Brasília

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar como as potencialidades da educação a distância (EaD) podem contribuir para o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, dedicando especial atenção à dimensão intercultural, além de apontar desafios a serem superados. Para tal, realizamos pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de método misto com alunos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Católica de Brasília. No que diz respeito à formação por meio da EaD, 72,5% dos estudantes concordam plenamente que: a) desenvolvem competências relacionadas à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), b) a interação em ambiente virtual com os colegas de diferentes culturas contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, e de uma visão diferenciada acerca da diversidade e c) ao observarem a atuação dos professores nas disciplinas, desenvolvem saberes relacionados à mediação pedagógica na EaD. A análise dos dados demonstra que a EaD, com ambientes virtuais, potencializa o interculturalismo e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à inteligência contextual dos docentes em formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a distância. Interculturalismo.

ABSTRACT

The goal of this paper is to analyze how Distance Education may contribute to the development of initial and continuing teacher education programs, giving special attention to its intercultural dimension, while also addressing existing challenges to overcome. To this end, we did a literature review and a mix-method research with online students of Pedagogy from Catholic University of Brasilia. In regards to training through distance education, 72.5% of students strongly agree that: a) they develop skills related to use of information and communication technology, b) the interaction in a virtual environment with colleagues from different cultures contributes to developing a critical view about the processes of teaching and learning, and a different view on diversity and c) when they observe the performance of teachers in the online disciplines, they develop knowledge related to pedagogical mediation in Distance Education. Data analysis shows that Distance Education with virtual classrooms, enhances interculturalism and consequently contributes to the development of skills related to the contextual intelligence of teachers education.

Keywords: Teacher education. Distance education. Interculturalism.

INTRODUÇÃO

A modalidade de educação a distância (EaD) tem apresentado amplo crescimento nos últimos anos. No Brasil, de acordo com o INEP (2011), de 2002 a 2011, a EaD apresentou crescimento médio de 47,03%. De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, organizado pela ABED (2012, p. 52), os cursos credenciados (de instituições públicas e privadas), voltados à formação de professores, em nível de graduação, representam o maior grupo (38%). Possivelmente, em função do expressivo número de professores sem formação adequada no Brasil, conforme aponta a ONG “Todos pela Educação” que, a partir de uma compilação dos dados do Censo Escolar, publicado pelo INEP (2011), identificou que a maior parte dos professores do ensino médio no Brasil (51,7%) não tem licenciatura na disciplina em que ministra aulas. Outros 22,1% dos docentes que estão nas salas do ensino médio não têm qualquer licenciatura. Nos anos finais do ensino fundamental, 21,5% dos professores não têm formação superior e 35,4% deles não cursaram licenciatura. Do total de docentes, 67,2% não são habilitados nas disciplinas que lecionam. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, publicado em 26 de julho de 2014, com vistas a equacionar a defasagem da formação inicial e/ou continuada de professores, apresenta como prioridade a necessidade de formação dos professores até o ano de 2020. A meta 15, por exemplo, propõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, em nível de licenciatura na sua área de atuação.

Nesse contexto, cabe um olhar atento às potencialidades da EaD para que esta modalidade de educação possa contribuir ainda mais para a formação inicial e continuada de professores e também para alcançar as metas estabelecidas no PNE.

A complexidade que caracteriza o mundo atual, que se apresenta incerto, imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso, ao inesperado, requer um pensamento que seja relacional, articulado e indagador, um pensamento complexo, capaz de ajudar o sujeito a compreender melhor a dinâmica relacional, existente nos processos e nas situações com as quais se depara em seu cotidiano de formação e de atuação (MORAES, 2010). Tal pensamento complexo conduz à necessidade de novas concepções da formação docente. Assim, ao lançarmos um olhar para a EaD, é essencial que se investigue as possíveis contribuições da característica intercultural, que lhe é própria, para os processos formativos. De acordo com Moraes (2010, p. 185), “a interculturalidade implica a existência de uma dialógica entre os diversos grupos,

pessoas, uma dialógica que é simultaneamente interpessoal e intrapessoal em relação às diversas representações culturais.”

Cabe também investigar de que forma as potencialidades das ferramentas de comunicação e interação, disponíveis nos ambientes virtuais, podem contribuir para o desenvolvimento de programas de formação de professores que valorizem a autonomia e a autoria docente nos âmbitos dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, e impulsionem a reinvenção da prática pedagógica. Acreditamos que a EaD pode contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação baseadas na troca de experiências em uma dimensão intercultural, na reflexão criativa, na produção coletiva de conhecimento e na convivência. Diante dessa realidade, propõe-se, então, a seguinte questão como norteadora do artigo: quais as potencialidades e os desafios da educação a distância para a formação de professores em uma perspectiva intercultural?

O artigo visa investigar de que forma as potencialidades da EaD podem contribuir para o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, dedicando especial atenção à dimensão intercultural, proporcionada pela natureza da EaD, além de apontar desafios a serem superados. Para tal, foram realizadas pesquisas bibliográficas, buscando dialogar com autores que têm pesquisado com profundidade a EaD, a sua complexidade na formação de professores e o seu caráter intercultural. Com vistas a analisar as potencialidades e os desafios da formação de professores por meio da EaD, foi também realizada uma pesquisa de método misto com alunos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Católica de Brasília (UCB), buscando compor uma amostra heterogênea, com discentes do Brasil, do Japão, de Angola e dos Estados Unidos.

Primeiramente será desenvolvido o referencial teórico acerca das relações entre a complexidade e a ressignificação da formação docente; das potencialidades dos ambientes virtuais para o desenvolvimento de programas de formação docente; das possibilidades de construção de saberes docentes a partir da interação e da colaboração nestes ambientes e, por fim, acerca da competência do interculturalismo e suas aplicações na formação de professores. A partir da consistente fundamentação teórica, parte-se para a apresentação e a discussão dos resultados da pesquisa, para então se expor as considerações finais, nas quais são enfatizadas conclusões relevantes e pesquisas futuras que podem nascer do presente artigo.

COMPLEXIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A inquietação por novas formas de ensinar e aprender tem se mostrado presente na pauta de eventos, publicações e produções acadêmicas acerca da formação e da atuação docente. Parece prevalecer o anseio pela criação de novos significados e novas respostas para os desafios que um mundo global, marcado pela incerteza e pela complexidade, impõe aos educadores e educandos.

A emergência do pensamento complexo requer novas concepções para a formação inicial e continuada de professores, que considerem a complexidade e a abrangência de suas ações formativas, formadoras e, potencialmente, transformadoras (MORAES, 2010). Para a autora, “a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um *continuum*, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas.” (MORAES, 2010, p. 181).

Pensar a formação docente como um todo exige um olhar diferenciado para o sujeito em formação, no sentido de considerá-lo em sua inteireza, em sua plenitude, para que o ser, o conhecer e o fazer estejam imbricados, evitando assim o reducionismo e a fragmentação excessiva. Essa é uma visão que compartilha os princípios transdisciplinares no processo de formação docente, que busca integrar os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os disciplinares e os experienciais, por meio do que está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e para *além* das disciplinas (NICOLESCU, 1995).

Com vistas a possibilitar tal integração entre os saberes, os programas de formação docente não podem se restringir a estruturas curriculares determinadas, rígidas, fechadas, lineares, descontextualizadas e impostas, que pouco dialogam com as necessidades dos sujeitos aprendizes. Ao considerar as expectativas, os desejos, os sentimentos, os interesses e os valores importantes para os sujeitos, a estrutura dos programas de formação docente pode se tornar mais dinâmica, fluida, aberta às emergências e ao diálogo com os múltiplos níveis de realidade.

A complexidade favorece a passagem de um pensamento linear, fragmentado, estável e mecanicista para um pensamento da religação dos saberes, do contexto, do global, do multidimensional que depende, fundamentalmente, de uma reforma profunda do pensamento e do fazer nos sistemas educacionais, para lidar com as incertezas, o indeterminismo e o inesperado.

A complexidade pode ganhar vida em programas de formação docente por meio dos dez operadores cognitivos do pensamento complexo, instrumentos do pensamento que ajudam a identificar e a desenhar estratégias didáticas pertinentes, inovadoras, criativas e coerentes

com um sentir-pensar-agir complexo no contexto da sala de aula. Segundo Moraes (2008, p. 96-97), “são instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade e a colocar em prática este pensamento”. A esse respeito, Mariotti (2008, p. 3) considera que:

Os operadores capacitam-nos a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade. Permitem, sobretudo, a busca e o estabelecimento das ligações entre objetos, fatos, dados ou situações que aparentemente não têm conexões entre si. Possibilitam que entendamos como as coisas podem influenciar umas às outras e que propriedades ou ideias novas podem emergir dessas interações.

Segundo Moraes (2008, p. 97-113), são dez os operadores cognitivos do pensamento complexo, sendo os oito primeiros propostos por Morin (2000 apud Moraes, 2008), a saber: princípio sistêmico-organizacional; princípio hologramático, princípio retroativo, princípio recursivo, princípio dialógico, princípio da auto-eco-organização, princípio da reintrodução do sujeito cognoscente, princípio ecológico da ação, princípio da enação (Varela apud Moraes, 2008) e o princípio ético (Moraes, 2008).

Ainda que esses operadores possam contribuir para o planejamento e o desenvolvimento de programas de formação docente diferenciados, novos significados para a formação docente somente podem ser atribuídos pelos próprios sujeitos em formação, à medida que encontram espaço para sua autoria, sua autonomia e sua criatividade, atuando de forma colaborativa na construção de uma rede de aprendizagem, em que os saberes da formação profissional, os curriculares, os disciplinares e os experienciais se entrelacem.

A ressignificação da formação docente não passa apenas pela mudança de metodologia ou de modalidade de educação. É fato, por exemplo, que a EaD, associada às potencialidades das tecnologias digitais, transpõe as barreiras de tempo e espaço e cria um contexto favorável a experiências de aprendizagem cooperativa e intercultural, conforme abordado no próximo tópico. No entanto, para uma ressignificação verdadeira, a dimensão metodológica deve estar integrada às dimensões ontológica e epistemológica.

Os ambientes educativos precisam proporcionar a aprendizagem por meio de uma educação relacional que saiba ligar, religar, aprender a problematizar conceitos, sujeitos, disciplinas e não separá-los, mantendo neles a marca humana para que se possa promover a inteireza do ser que envolve os aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Na atualidade, é notório, por exemplo, o quanto os professores necessitam desenvolver competências para utilizar as tecnologias digitais *online* como potencializadoras da docência e da aprendizagem, em que estudantes e professores interagem na mediação, visando à construção colaborativa do conhecimento. Torna-se, portanto, necessária e urgente, a atuação de professores competentes, capazes de mobilizar seus múltiplos saberes para criar situações

de aprendizagem que valorizem o sujeito aprendiz em suas particularidades, para desenvolver propostas metodológicas centradas nos estudantes, fundamentadas no questionamento e na análise de realidades, a partir de diferentes visões. Mais que educar para encontrar respostas, faz-se necessário educar para formular perguntas instigantes, inteligentes, que possibilitem ao sujeito construir, desconstruir e reconstruir sua visão de mundo e seus conhecimentos, com uma postura proativa e dinâmica na gestão de sua aprendizagem.

Ao se formar em programas pautados no pensamento complexo, o docente pode desenvolver um olhar mais sensível, principalmente para reconhecer que não cabe determinar que todos os alunos interpretem a realidade da mesma forma que ele, pois há uma multiplicidade de olhares, vivências, histórias de vida que se encontram em uma sala de aula, em especial nos ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais as tecnologias de comunicação e interação, somadas ao interculturalismo, constituem fatores relevantes para o processo de formação. Com um olhar mais sensível, o professor pode vislumbrar o ser, o conhecer e o fazer entrelaçados, em harmonia.

POTENCIALIDADES DOS AMBIENTES VIRTUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As TIC que eclodiram na década de 90 vêm modificando a maneira de relacionar-se do indivíduo contemporâneo. A possibilidade de onipresença em ambientes virtuais, pela facilidade de realizar tarefas em qualquer espaço ou horário, por meio de conexões sem fios e dispositivos móveis, o *mobile learning* (VALENTE e ALMEIDA, 2014); a possibilidade de acesso à mais vasta biblioteca já constituída na história da humanidade, a web (CASTELLS, 2004); a liberdade de perpassar informações organizadas de forma relacional, assemelhando-se ao próprio modo de conexão mental humano, a hipertextualidade (BUSH, 1945); a possibilidade de acessar narrativas de conteúdos em formatos textuais diversos (vídeos, textos escritos, fotografias, ilustrações, charges, jogos, áudios etc.) organizados em narrativas lineares e não lineares, narrativas em mídias tradicionais e transmidiáticas (JENKINGS, 2009) são aspectos que influenciam na criação de novos formatos de organização didático-pedagógica de desenhos instrucionais que transcendem a sala de aula presencial.

Nessa sintonia, supomos que os ambientes virtuais trazem vantagens significativas para a formação docente, a saber: um novo estilo de vínculo com o tempo e o espaço; a aprendizagem significativa a distância, considerando os diversos estilos cognitivos; o uso das TIC por meio da experiência em narrativas transmidiáticas como uma porta para o

alinhamento entre as realidades docente e discente; por fim, a experiência intercultural que propicia a troca de experiências por meio de vivências de contextos sócio culturais diversos.

UM NOVO ESTILO DE VÍNCULO COM O TEMPO E O ESPAÇO

O tempo, aquele dos relógios, o *Kronos*², é um fator relativizado na profissão docente. O tempo em sala de aula pode ser multiplicado exponencialmente quando somado ao tempo de preparação de aulas e pesquisa. Na docência superior, há ainda a questão das escalas de horários em disciplinas diversas, que fazem que o docente tenha turnos fragmentados, o que dificulta o acompanhamento de programas de formação presenciais, ou seja, o tempo constitui, em si, um obstáculo à sua formação continuada. A formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem possibilita uma nova relação espaço-tempo na busca de qualificação, como afirma Valente e Almeida (2014):

No m-learning ou aprendizagem com mobilidade, como tem sido denominado na literatura brasileira (Graziola Jr., 2009; Graziola Jr.; Schlemmer, 2008; Schlemmer; Saccol; Barbosa; Reinhard, 2007), o aprendiz dispõe de dispositivos de conexão contínua à internet, podendo criar situações de aprendizagem sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. (VALENTE e ALMEIDA, 2014, p. 01)

Assim, a EaD associada ao conceito de *m-learning*, permite que o professor ajuste o horário de estudos à sua rotina, reduzindo, dessa forma, os obstáculos à formação continuada. Essa modalidade apresenta-se, também, como uma alternativa quando a experiência presencial causa desconforto quanto ao aprimoramento de suas competências e ao desenvolvimento de novas. Muitos professores têm dificuldade de atualizar seus conhecimentos em ferramentas tecnológicas específicas ou em outros idiomas, por exemplo, por se sentirem incomodados ao ter que dividir uma sala de aula presencial com jovens que acabaram de concluir o ensino médio. A EaD e o *m-learning* tornam-se também uma alternativa para esse tipo de aperfeiçoamento, fazendo que o professor se sinta mais seguro em sala de aula.

O USO DAS TICS E AS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS NOS CURSOS VIRTUAIS: ALINHAMENTO ENTRE AS REALIDADES DOCENTE E DISCENTE

Ao refletir sobre as potencialidades dos ambientes virtuais para o desenvolvimento de programas de formação docente, primeiramente, cabe lembrar que essa experiência de formação estabelece uma relação entre aprendizes docentes e os saberes experienciais de professores que vivenciam as salas de aula na modalidade de EaD. Dessa forma, antes de

² Kronos é o Deus do tempo na mitologia grega. Remete ao tempo como limitação da vida mortal. Fonte: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/06/cronos.html>.

estabelecermos critérios de análise, retomaremos o conceito de ensinagem, proposto por Anastasiou e Pimenta (2002 apud SOUZA, 2013), que considera que na relação professor-estudante dentro do processo de ensino-aprendizagem, estabelecem-se trocas permanentes nas quais os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem mutuamente. Docentes que se formam na modalidade a distância compartilham saberes experienciais com professores especialistas em estratégias didático-pedagógicas para essa modalidade.

Ainda em relação às novas configurações da docência na contemporaneidade, há a necessidade de partir dos contextos sócio-históricos que circunscrevem os docentes para que se compreendam as suas condições (TEIXEIRA, 2007 apud DINIZ et al, 2013). Teixeira considera a relação docente/discente como sendo o coração da docência. Nesse sentido, há o desafio de alinhar o perfil discente com as expectativas docentes. Supomos que também exista a necessidade de alinhar o perfil docente às expectativas discentes, como forma de tornar a proximidade em sala de aula mais prazerosa.

O falta de alinhamento entre as expectativas e a realidade que se apresenta em sala de aula provoca uma relação de ausência de aceitação, afeto, respeito, confiança etc., o que, combinado às demais angústias contemporâneas, provoca o absentéismo e o adoecimento docente (TEIXEIRA, 2007 apud DINIZ et al, 2013). Aliado a esses fatores, Tedesco e Fanfani (2004 apud DINIZ et al, 2013) trazem à tona aspectos que vêm contribuindo para a transformação da profissão docente, entre eles, a evolução das TIC e a mudança nas características sociais e culturais dos docentes e dos alunos.

Os autores ressaltam o desafio dos docentes em terem que conhecer recursos múltiplos em sala de aula, tanto tradicionais quanto modernos, o que provoca uma crise na autoridade pedagógica da escola que, por sua vez, evoca desafios relacionados à ordem e à disciplina. Os alunos trazem para a escola uma visão não alfabética (mediante a imagem) que entra em choque com a visão alfabética da escola, assim têm dificuldade de ler e interpretar textos escritos.

A formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem convida o professor a conhecer novos recursos didáticos, atrelados ao uso de TIC, por meio dos diversos objetos de aprendizagem utilizados nos desenhos instrucionais dos cursos. De alguma forma, passam a experimentar os mesmos recursos midiáticos que os seus alunos: redes sociais, aplicativos de segunda tela, jogos, entre outros. A tecnologia que era, até então, um motivo de frustração e de distanciamento entre docente e discente, torna-se um fator de aproximação, ou seja, o “algo em comum” entre formações, gerações e contextos sociais distantes. Professores, conhecendo o contexto comunicacional vivenciado pelos estudantes, poderão desenvolver atividades com

as quais os estudantes se identifiquem, buscando a aproximação entre a visão não alfabética, partilhada nos diversos contextos virtuais, e a visão alfabética da escola.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: OS DIVERSOS ESTILOS COGNITIVOS

Partindo de uma lógica de formação docente no âmbito das especificidades de sua área de atuação e, ainda, no âmbito da pesquisa, ou seja, formação de capital humano com competência para enfrentar os atuais desafios da educação, esse texto apropria-se do conceito de aprendizagem significativa. Como competência consideraremos o conceito que segundo Perrenoud (2013), se refere à “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

O conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006), complementando o conceito de competência proposto por Perrenoud (2013³), propõe que o fator essencial para que a aprendizagem aconteça é a motivação do aprendiz. Por outro lado, o que impulsionará o estudante será a percepção de significado no conteúdo abordado. Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006, p. 13) destaca a importância de se observar a experiência acumulada de cada aprendiz quando menciona que “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo”. O autor propõe, ainda, que a resolução de problemas é uma forma de evidenciar a aprendizagem significativa.

Partindo do pressuposto de que um dos problemas inerentes à docência na contemporaneidade passa pelo uso de tecnologias digitais, podemos inferir que a modalidade de EaD propiciará, ao docente, o desenvolvimento transversal da competência relacionada ao uso de recursos midiáticos e didáticos diversos, recursos esses que diferem das tradicionais ferramentas utilizadas na sala de aula presencial. Em alguns casos específicos, a EaD pode, para além do desenvolvimento das competências relacionadas aos currículos dos cursos, propiciar a inclusão digital de docentes que atuam em áreas remotas e com estrutura tecnológica escassa.

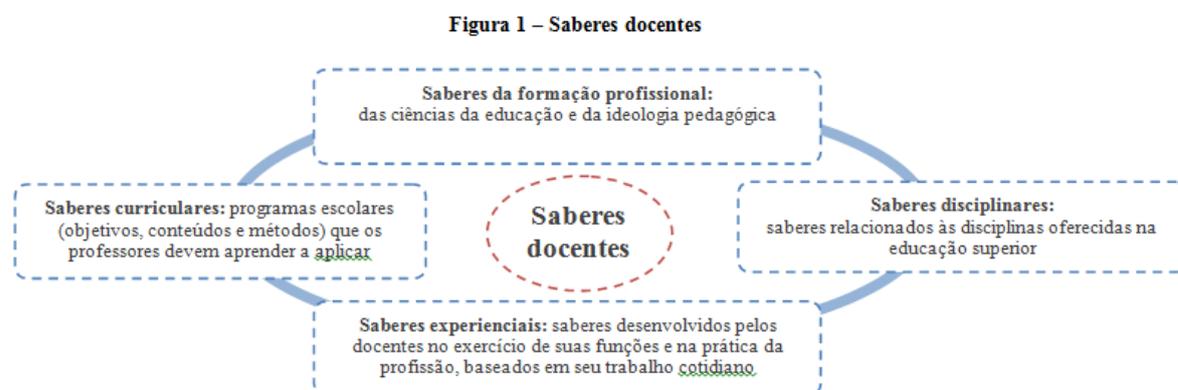
³ Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Construindo competências**. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em Setembro/2013.

Além disso, essa modalidade de educação, por permitir o uso de objetos de aprendizagem com modelos textuais diversos (texto escrito, áudio, vídeo, ilustrações, charges, jogos etc), amplia a possibilidade de alcançar indivíduos com estilos cognitivos diversos em suas múltiplas inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 2010). Supomos, então, que a possibilidade de tornar a aprendizagem significativa por meio do acesso a diversas mídias, dispositivos e objetos de aprendizagem nos ambientes virtuais, contribui para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o docente, em seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a EaD, por meio da relativização do espaço/tempo e das tecnologias de comunicação e informação que possibilitam o *m-learning*, aponta pistas para uma formação continuada pautada na aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia na busca por novos referenciais, o que auxiliará sobremaneira o aprimoramento docente em seus diversos saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES A PARTIR DA INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS

Tardif (2012) discorre a respeito dos saberes docentes (Figura 1) e das relações dos professores com os seus saberes, que se mostram problemáticas. De acordo com o autor, a essência desta relação problemática está no fato de os professores não participarem da definição e da seleção dos saberes curriculares e disciplinares que a escola e a universidade transmitem; nem mesmo da definição dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação. Assim, os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente.



Fonte: Figura construída pelos autores com base nos aportes de Tardif (2012).

Ao abordar os saberes experienciais, o autor afirma que “[...] o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática.” (TARDIF, 2012, p. 48). Assim, os saberes práticos ou experienciais se originam da prática

cotidiana da profissão e são validados por ela. São, para o autor, os fundamentos de sua competência docente. É a partir deles que julgam sua formação anterior ou ao longo da carreira; julgam a pertinência das formas introduzidas nos programas e métodos.

O ambiente virtual de aprendizagem e as possibilidades de interação síncrona e assíncrona possibilitam a sistematização espontânea dos saberes experienciais de professores em formação, carregando diversos contextos culturais e sociais, por meio de trocas e produções de sentido estabelecidas nesse espaço.

Ao abordar a objetivação parcial dos saberes experienciais, o autor destaca que esses saberes devem ser compartilhados na relação com os pares: “as certezas subjetivas devem ser sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas aos seus problemas.” (TARDIF, 2012, p. 52). O docente não é somente um prático, mas também um formador, até mesmo porque, conforme afirma Moraes (2008, p. 101),

Na relação teoria/prática, ambas vão se nutrindo mutuamente. É uma prática grávida de teoria e uma teoria impregnada do conhecimento gerado na prática transformadora. Aqui, nenhuma é mais importante que a outra. Ambas dialogam entre si, se nutrem, se enriquecem e se reinventam. Da prática, nasce uma nova teorização ou uma nova perspectiva enriquecedora de outras ações, dando ensejo a um processo evolutivo em constante renovação.

Os docentes em formação que vivenciam realidades distintas, – quer seja pela quantidade de recursos presentes na escola, pelas especificidades curriculares e disciplinares, ou, ainda, pelas realidades de regiões ou países diferentes –, dessa maneira, respondendo a provocações estabelecidas por questões retóricas nos espaços de discussão, a respeito de temáticas que permeiam a prática docente, em um processo permanente de ensinagem, beneficiam-se do interculturalismo por meio do acesso a formas diferenciadas de resolução de problemas comuns, ou conhecendo problemáticas completamente distintas de sua realidade.

A COMPETÊNCIA DO INTERCULTURALISMO E SUAS APLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Se por um lado a construção de sentidos nos espaços virtuais estabelecem potencialidades no que se refere à formação continuada e ao aprimoramento dos saberes docentes, por outro, esse encontro entre culturas e contextos diversos estabelece o desafio de reconhecer e conviver com a diferença. Como aponta (SANTOS, 2011), as diferenças não podem nos discriminar nem tampouco a igualdade nos descaracterizar.

Essa linha tênue entre discriminação e descaracterização que permeia a EaD suscita um olhar a partir do interculturalismo que busca investigar a criação de sentido para formas peculiares de comunicação – gestos, ações, ou pela própria forma textual, já que na EaD

predominam os sentidos de distância (visão, audição) – pelas pessoas para estabelecer uma relação de convivência. O interculturalismo se configura, dessa forma, em um instrumento de melhoria da interação entre pessoas (BENNET, 2006).

Hall (1996) destaca que a globalização é um processo de escala global que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, um espaço físico e ideológico interconectado. Bennet (2006) complementa o pensamento, destacando que uma das características do mundo contemporâneo é o encurtamento de distâncias e o encontro de diferentes culturas compartilhando os mesmos espaços que compõem os cenários urbanos das cidades. Esses espaços podem ser caracterizados por ambientes sinalizadores de convergências e divergências de valores e perspectivas de mundos. Eles se caracterizam pelo desenvolvimento relacional mediado pelos elementos simbólicos componentes das matrizes culturais geradoras de significado e perspectivas de distintas realidades, tendo os espaços públicos e privados como elementos conectivos e geradores de encontros e, também, de desencontros (id).

Sacavino (2012) defende que a abordagem do interculturalismo aplicada à formação de professores não se limita exclusivamente à valorização da diversidade cultural existente em uma sala de aula, seja esta presencial ou a distância, nem tampouco somente ao respeito de cada membro manter sua identidade étnica e/ou nacional. O esforço do interculturalismo em sala de aula e na formação do professor reflete-se na busca intensa e ativa da construção de relações que visem ao aprendizado mútuo e dialógico, sem sobreposição valorativa ou anulação dos movimentos de alteridade. As diferenças não são suprimidas, mas levadas em consideração para a construção das dinâmicas processuais, que nem sempre são livres de tensão e/ou estranhamento. Tal tensão e estranhamento são típicos de processos culturais diversos e não podem ser barreiras para o desenvolvimento educacional, comunicativo e pedagógico, mas são os alicerces do processo relacional e de construção conjunta.

O espaço educacional é um desses ambientes que potencializa o surgimento das diferentes concepções de mundo, realidades e culturas que aproxima e, também, pode apartar as pessoas por meio da igualdade ou da diferença. Concentrar esforços teóricos que vislumbrem analisar as diferenças em espaços educacionais, de acordo ainda com Bennet (2006), é essencial para que a cultura do diálogo entre diferentes matrizes ideológicas e culturais produtoras de realidades e simbolismos possa conviver harmonicamente no mundo. Assim, o autor defende que, por meio da diferença não excludente entre as pessoas que compõem espaços educacionais multifacetados, o contato com o que é “estranho” convida à

celebração e à consolidação compreensiva de uma cultura de paz no mundo, pois as diferenças culturais não podem ser concebidas de maneira anulativa de entendimento, mas, sim, potencializadora de encontros e processos, também, educacionais que buscam e objetivam a formação do professor que precisará lidar com diferentes concepções de mundo reunidas em uma sala de aula.

Nos espaços educacionais interculturais, Bennet (id) destaca a necessidade do desenvolvimento de competências básicas e norteadoras definidas como “inteligência contextual”, que representa a capacidade de uma pessoa entender o que se passa em um ambiente novo marcado pela diversidade cultural, envolvendo mais de um idioma e várias concepções de mundo dentro de uma sala de aula, por exemplo, sendo esta física ou virtual. A inteligência contextual destaca as habilidades de relacionamento e abertura ao diferente e, de acordo com o autor, quanto mais rápido isso ocorrer, maiores serão as possibilidades de fluidez nos processos educativos envolvidos na sala de aula, o que favorece uma segunda instância de tratamento com o diferente que é denominada de competência intercultural.

Sacavino (2012) complementa que a abordagem intercultural contemplada na formação de professores para a atuação em ambientes multiplamente compostos por distintas nacionalidades e valores simbólicos deve ser crítica aos modelos hegemônicos e à monocultura. O interculturalismo é uma nova estratégia de se pensar e agir na formação de professores que atuarão em espaços múltiplos e plurais, com propostas que estabeleçam e equalizem direitos de igualdades com direitos de diferenças, resgatando a epígrafe de Santos, que prevê uma abordagem dupla e contemplativa entre o igual e o diferente, que por si só coloca possibilidades e limites acerca da questão em foco.

À guisa de sintetização, ainda de acordo com Scavino (id), a educação intercultural aplicável à formação de professores contempla categorias básicas que começam no envolvimento entre sujeitos e atores. Neste momento, o professor em formação assume ambos os papéis, potencializando a autonomia do seu conhecimento adquirido pelos meios formais e não formais de educação com as histórias de vida dos seus estudantes. Todos os saberes e conhecimentos são válidos, úteis e precisos para o questionamento de modelos herméticos e pouco plurais vigentes em um contexto neoliberal e hegemônico. Posto isso, tal tipo de questionamento e postura pode favorecer um olhar mais plural que possa abrir novas práticas socioeducativas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa quanti e qualitativa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia a distância da Universidade Católica de Brasília - UCB, matriculados nos polos de EaD do Brasil, do Japão, de Angola e dos Estados Unidos, garantindo assim a heterogeneidade cultural da amostra.

Para tal, foi organizado um questionário eletrônico, compartilhado com os 167 estudantes do curso de Pedagogia por e-mail, convidando-os a participar da pesquisa. Um total de 48 (quarenta e oito) estudantes responderam, o que corresponde a 28,7 %.

O questionário foi estruturado com 17 (dezessete) questões fechadas e 3 (três) abertas. As 12 (doze) primeiras questões voltaram-se ao levantamento do perfil e das preferências dos estudantes, as questões 13 a 17 foram organizadas de acordo com a escala Likert, com vistas a possibilitar a análise das potencialidades e dos desafios da educação a distância para o desenvolvimento de programas de formação de professores. A opção pela escala Likert se deu diante da necessidade de levantar com mais precisão o nível de concordância ou discordância com cada uma das afirmações apresentadas nessas questões, principalmente pela vantagem de ser uma escala simples e que amplia as possibilidades de escolha do respondente, que não fica restrito somente ao “concordo” ou “discordo”.

Por fim, nas 3 (três) últimas questões, os estudantes foram convidados a compartilhar suas ideias, de forma espontânea, levando em consideração suas vivências no curso e a observação da atuação de seus colegas e professores. Os resultados das questões voltadas ao levantamento do perfil e preferências encontram-se sintetizados a seguir.

Dentre os estudantes que participaram da pesquisa, 70% dos alunos têm mais de 32 anos, o que confirma os dados históricos de que a modalidade de EaD atrai prioritariamente o público adulto. Somente 6% deles têm entre 18 e 24 anos.

A maioria dos estudantes é do sexo feminino (69%). Os semestres cursados pelos respondentes são bem variados, prevalecendo estudantes do 1º semestre (46%), seguidos dos que se encontram no 6º semestre (21%). Do total, 63% dos estudantes encontram-se na primeira metade do curso.

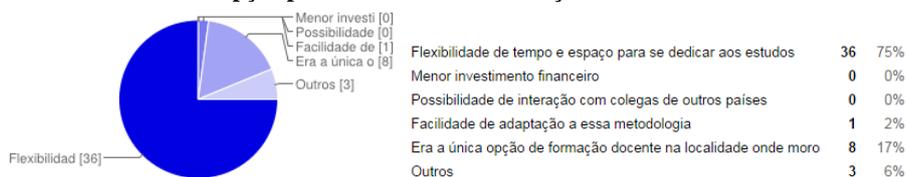
Somente 15% dos respondentes já realizaram outro curso de formação de professor a distância, prevalecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação.

Quanto ao país, 13% residem nos Estados Unidos, 10% em Angola, 4% no Japão, e a maioria reside no Brasil (71%), sendo um país de dimensões continentais, com muitos estados, cabe considerar a grande diversidade cultural existente entre as regiões.

Dentre os participantes, um total de 35% dos respondentes já exercem atividades docentes, principalmente nos ensinos fundamental e médio.

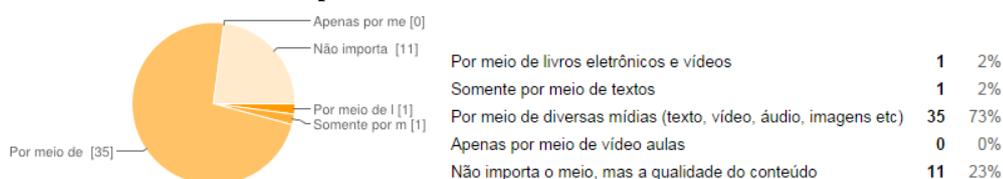
Em relação ao motivo principal que levou os estudantes a optar pela educação a distância (Gráfico 1), como era de se esperar, a flexibilidade de tempo e espaço sobressaiu, com 75%. Chamam a atenção também os 17% que afirmam ter escolhido o curso a distância por ser a única opção de formação na localidade em que residem.

Gráfico 1 – Motivo da opção pela modalidade de educação a distância



Quanto à melhor forma de aprender a distância (Gráfico 2), 73% afirmaram que é por meio de diversas mídias (texto, vídeo, áudio, imagens etc.). Essa perspectiva estabelece relação com a proposta de conteúdos construídos a partir de narrativas educacionais transmidiáticas e *m-learning*. Cabe destacar também os 23% que afirmam que o meio não importa, mas, sim, a qualidade do conteúdo.

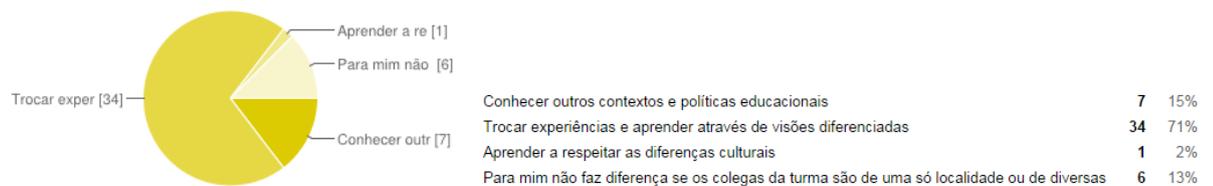
Gráfico 2 – Melhor forma de aprender a distância



Quando questionados a respeito da maior dificuldade que encontram nos estudos a distância, 56% dos respondentes afirmam ser a gestão do tempo. Chama a atenção a relação paradoxal entre a flexibilidade de tempo e espaço, como grande atrativo da modalidade a distância, e o elevado nível de dificuldade que os estudantes encontram para fazer a gestão do tempo. Como segunda dificuldade, apontam a falta da fala do professor (15%), seguida da necessidade de fazer a leitura e a reflexão acerca do texto sozinho (13%), e a realização dos trabalhos em grupo (13%).

A questão a respeito da maior vantagem de estudar em turmas com colegas de diversos países (Gráfico 3) revelou um resultado relevante relacionado às potencialidades apontadas neste artigo, pois 71% afirmaram ser a possibilidade de trocar experiências e aprender por meio de visões diferenciadas, e 15% relacionam a vantagem à oportunidade de conhecer outros contextos e políticas educacionais. Para 13% dos respondentes, é indiferente se os colegas são de diferentes ou de apenas uma localidade.

Gráfico 3 – Maior vantagem de estudar em turmas com colegas de diversos países



Nesta questão foi solicitada a justificativa, a qual foi apresentada por 41 dos respondentes. Alguns estudantes compartilharam relatos otimistas relacionados à socialização de experiências com pessoas de outros países, além da oportunidade de ampliar os conhecimentos e a visão de mundo por meio do contato com culturas e realidades diferentes. Destaca-se ainda nas justificativas a vantagem de aprender a respeito dos problemas educacionais e das soluções na área de educação em outros países. A seguir encontram-se listadas algumas das respostas.

- À medida que interagimos com colegas de outros países, procuramos compreender suas experiências, fruto da realidade vivida por eles em seus respectivos locais e comparar com o nosso. Por exemplo, percebi através dos professores e também pelos conteúdos, que os grandes avanços que o Brasil apresenta hoje, devem-se a um conjunto de manifestações que diversos movimentos a favor do bem-estar populacional, em todas as vertentes, foram fazendo. Já em Angola o povo é apático, espera que os políticos resolvam tudo e eles (os políticos) estão nem aí para com o povo.

- Logo no início do curso percebi que alguns colegas viviam em uma realidade expressivamente diferente da minha realidade, sempre me interessava pela experiência que eles compartilhavam. Quando respeitamos a realidade do outro, crescemos como pessoa e ampliamos a nossa visão de mundo através do olhar diferenciado do outro e a partir daí, refletimos sobre a importância de aprender a respeitar as diferenças e a conviver.

- Na verdade eu colocaria que estudando com turmas de diversos países conhecemos outras políticas educacionais e contextos, aprendemos sobre as culturas e trocamos experiências.

- Percebi que os problemas que enfrentamos no dia a dia escolar são similares, mas que trabalhando dessa forma, temos a oportunidade única de aprender não apenas sobre a educação mas de ver e aprender sobre as soluções encontradas em outros países.

- Ao trocar experiências, estamos aprendendo através de visões diferenciadas, de diferentes culturas e partilhando também experiências e opiniões. Apenas com o toque no teclado, estamos conectados a um ambiente virtual de aprendizagem.

- É muito importante trabalhar com visões diferenciadas sobre o mesmo assunto. Quando vivemos em outra cultura somos influenciados por ela e isso reflete em nossa experiência de vida. Essa troca de experiências em um contexto sem fronteiras certamente contribui para uma tolerância em relação ao que é diferente de nós.

- A troca de experiências me parece ser a maior vantagem em se estudar com pessoas de outros países. São vivências diferentes, com modos de pensar particulares e culturas únicas. Isto enriquece os fóruns, por vermos uma mesma questão tratada com diferentes pontos de vista, o que abre mais a nossa cabeça, para termos uma visão mais holística e sem pré-conceitos.

- A troca de experiência é fantástica, aprendo muito com todos, cada um tem uma forma diferente de ver as coisas, tem várias versões para uma mesma coisa, isso é muito importante e assim conhecemos também sobre a cultura do outro. Temos que aprender a trabalhar com as diversidades e nesse curso a distância aprendemos a cada momento.

Dentre os que consideram indiferente a possibilidade de estudar com colegas de diferentes países, observa-se que associam a efetividade do processo de aprendizagem à qualidade dos conteúdos, à interação com professores e à participação ativa. Algumas das justificativas são listadas a seguir.

- Para mim não há diferença se os colegas da turma são de uma só localidade ou de diversas localidades, porque o ensino é universal e, devido às novas tecnologias os colegas estão cada vez mais unidos através de interações nos fóruns que são apresentados ao longo do período letivo.

- No estudo a distância meu foco é principalmente para as aulas e para as instruções do professor; logo, não presto muita atenção nos colegas, somente leio suas postagens se sentir necessidade e interajo se precisar.

- Indiferente da origem, residência ou localização temporária, considero a participação ativa e com qualidade mais importante.

Os resultados das questões 13 a 17 (Tabela 1) demonstram que aproximadamente 90% dos respondentes concordam plena ou parcialmente que a EaD faz que o professor em formação desenvolva transversalmente habilidades relacionadas ao uso de TIC e que essas habilidades contribuem para uma atuação diferenciada em sala de aula.

Tabela 1 – Questões relacionadas às potencialidades e desafios da educação a distância para o desenvolvimento de programas de formação de professores

Questões	CPL	CPA	I	DPA	DPL
Os estudantes que participam de cursos a distância desenvolvem competências e habilidades relacionadas à utilização das tecnologias de informação e comunicação, que podem contribuir para uma atuação docente diferenciada, mais aberta à aplicação das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.	71%	21%	2%	2%	0%
A comunicação e a interação com colegas de diferentes países contribuem para sua aprendizagem.	65%	21%	10%	2%	0%
O fato de interagir no ambiente virtual com colegas de diferentes culturas contribui para o desenvolvimento de sua visão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem.	73%	21%	4%	0%	0%
Ao interagir no ambiente virtual com colegas de diferentes culturas você desenvolve uma visão diferenciada acerca da diversidade, que influencia, ou pode vir a influenciar, de forma positiva, sua atuação docente.	73%	19%	4%	0%	0%
Ao observar a atuação dos professores nas disciplinas que já cursou você desenvolve <u>saberes relacionados à mediação pedagógica e à didática na educação a distância.</u>	73%	25%	0%	0%	0%

Legenda: CPL (Concordo Plenamente); CPA (Concordo Parcialmente); I (Indiferente); DPA (Discordo Parcialmente); DPL (Discordo Plenamente)

Cabe destacar que, quando questionados acerca da contribuição referente à comunicação e à interação com estudantes de outros países para sua formação, o percentual dos que concordam plena ou parcialmente diminui para 86%, enquanto nos demais itens o percentual médio é de 94%. Esta redução pode ser reflexo da maioria de respondentes brasileiros, mas ainda assim é um percentual alto.

Na questão 18, os respondentes deveriam listar duas vantagens que identificam na EaD para o desenvolvimento de programas de formação de professores. As vantagens listadas podem ser sintetizadas nas seguintes:

- facilidade para conciliar o curso a distância com outras atividades/demandas;
- flexibilidade de tempo;
- flexibilidade de espaço, evitando deslocamentos até a instituição de ensino;
- utilização das tecnologias de informação e comunicação;
- interação e troca de experiências com os colegas e professores;
- facilidade de acesso ao ambiente virtual com os materiais e diversos recursos;
- desenvolvimento da autonomia.

Algumas das respostas são apresentadas na sequência.

- É a que me permite conciliar melhor as atividades profissionais com as atividades educacionais. Tenho doutorado incompleto em psicologia escolar e só resolvi fazer outro curso de graduação por ser na modalidade EaD. Se tivesse que pegar à noite, todos os dias, o trânsito para a Taguatinga, jamais teria feito um novo curso de graduação. Gosto

da comodidade de estudar em casa e como sou especialista em EaD - sou psicóloga especializada em vida digital - esta modalidade é a única que me atrai.

- A flexibilidade de horário. E a liberdade em expor opiniões, pois, muitas vezes na modalidade presencial não podemos falar nossa opinião abertamente, no momento em que refletimos sobre o assunto. Já, na modalidade virtual, ao passo que você lê e compreende o assunto já pode argumentar no fórum e relacionar o que aprende com o saber do outro.

- Autonomia nos estudos que o aluno adquire ao realizar um curso a distância.

- Para mim, a maior vantagem é sem dúvida alguma, aprender a manusear novas tecnologias. Por exemplo, depois de ter aprendido a fazer um blog para uma determinada classe, fiquei pensando em como o professor pode criar um espaço virtual para ajudar seus alunos. Todo conteúdo sendo estudado pode ser revisto através de tutoriais, jogos, brincadeiras virtuais... Além de poder também criar um espaço para informação e aproximação dos pais com o professor.

- Possibilidade de trocar ideias com diferentes pessoas ao mesmo tempo, o que me permite aprender sobre diversas culturas e lidar com a diversidade.

- Maior interação e uso da tecnologia (hoje para um professor, é essencial ter este contato com o avanço tecnológico, buscando novas formas de aprendizado e ensino com o uso de recursos voltados principalmente para o mundo da informática). Esta é a realidade atual desta nova geração de alunos, e precisamos nos adequar a ela.

- Diálogo com futuros professores de diferentes áreas (Nos fóruns, observamos colegas de diferentes cursos superiores, como biologia, engenharia, música, entre outros). Acredito que este seja outro fator que contribui para enriquecer mais as discussões nos fóruns e, conseqüentemente, para nossa formação.

Na questão 19, os respondentes deveriam listar dois desafios/dificuldades que identificam na EaD para o desenvolvimento de programas de formação de professores. Os principais desafios/dificuldades listados podem sintetizados nos seguintes itens:

- gestão do tempo;
 - disciplina para estudar;
 - cumprimento dos prazos;
 - restrições ou dificuldades de acesso à Internet;
 - utilização do computador e das tecnologias de informação e comunicação;
 - quantidade excessiva de conteúdos para estudar/ler em pouco tempo;
 - compreensão dos conteúdos somente a partir das leituras dos textos;
 - adaptação à modalidade de educação a distância;
 - demora no *feedback* por parte de alguns professores;
 - trabalhos em grupo;
 - falta de videoaulas para complementar as explicações sobre os conteúdos;
 - falta da interação face a face com os professores;
 - estágio supervisionado e laboratórios de pesquisa e práticas docentes.
- Algumas das respostas são apresentadas na sequência.

- A gestão do tempo certamente é uma dificuldade a ser superada. Quem opta por essa modalidade geralmente já o faz porque possui outras atividades e é necessário elaborar e seguir um cronograma de estudos. Às vezes sinto falta da interação face a face com o educador, principalmente pelo *feedback* instantâneo.

- Não se aprende somente por meio de conteúdos. A prática é fundamental e indispensável. No ensino a distância as aulas práticas e as interações entre professor e educandos bem como entre educandos ficam muito prejudicada. O material disponível em termos de aulas em vídeo ainda é precário.

- Trabalho em grupo é complicado porque uns fazem e outros não, uns interagem e outros não.

Por fim, na questão 20, os respondentes deveriam expressar suas compreensões sobre aprendizagem intercultural e apontar requisitos para que esta aconteça em um curso a distância. Para eles, a aprendizagem intercultural se baseia na interação ativa com o outro,

com o diferente. As respostas obtidas refletem uma clara consonância de articulação com os elementos teóricos apontados pelos autores estipulados no referencial teórico. A ver:

Entendo como aprendizagem intercultural, aquela que nos torna conhecedores do eu e do meio onde estou e das minhas relações com o outro e seu meio.

É a comunicação e a interação com colegas de diferentes países que influenciam o nosso processo de ensino-aprendizagem. É assimilar a visão e opinião de diferentes culturas e agregar informação e conhecimento ao que já tenho. É um passo importante para respeitar e conviver com o que possa ser diferente da minha realidade.

Seria a aprendizagem do aluno com a participação de colegas de outras culturas, enriquecendo o conhecimento. Os requisitos seriam abordar questões, elaborar perguntas que façam o aluno expor a cultura, normas e hábitos locais voltados para o tema que estiver a ser estudado.

Entendo como um processo educacional que sabe lidar com a diversidade. Presença de alunos de vários lugares e realidades, além da presença de um facilitador, integrador e moderador, no caso o professor.

Acredito que seja um processo que deve envolver os todos os espaços tanto intelectual como emocionalmente, buscando sempre coisas novas.

Acredito que seja a "troca" de vivências e saberes entre pessoas, aprender e lidar com o diferente, com a novidade. Para que isso aconteça no ambiente virtual é necessário ler as postagens regularmente, e saber vincular o saber do outro com o que já temos!

Percebe-se uma clara evidência nas disposições do estudante à abertura ao diferente, ao novo, ao que se remete às possibilidades geradoras de convívio, passando pelo intelectual e, também, pelo emocional. O desafio de se lançar ao novo, ao desconhecido, não é somente uma característica de medo ou receio. Pelo contrário, o novo representa metaforicamente uma ponte necessária de conexão e construção, ao contrário, também metaforicamente, ao muro que isola e elimina as características de construções com base em elementos da EaD, que privilegia encontros interculturais. É, em suma, o desenvolvimento da inteligência contextual assinalada por Bennet (2006), na qual se criam momentos de leitura e interações capazes de se construir cenários com distintas referências que sirvam para o benefício de todos.

As expressões “interagir”, “aprender”, “conviver” e “respeitar” são a tônica das vivências e dos relatos dos estudantes que têm condições de compartilhar momentos de aprendizado em espaços plurais e de cooperação, como os proporcionados nos ambientes a distância. Isso reflete, entre outros aspectos, os favorecimentos à construção de sentidos compartilhados a partir de diferentes pontos de vista, demonstrando que é possível, como Santos (2011) destaca como a necessidade de se construir processos dialógicos com o que nos é diferente, pois essa tarefa, com o que nos é familiar, é mais simples e carente de revisões e movimentos convidativos ao diálogo de alteridade.

A vivência com os que compartilham culturas e hábitos distintos constrói e sinaliza perspectivas para além da tolerância mera e simples, trazendo bases para a efetivação de elementos construtores de significações transdisciplinares. As abordagens de Scavino (2012)

também podem ser contextualizadas a partir das respostas dos estudantes, na medida em que um ambiente multicultural é uma das possibilidades de construção de perspectivas tangentes, mas norteadoras de um mundo mais aberto e mais plural em abordagens mais consolidadoras de modelos que fujam ao tradicionalismo monocultural regido pela lógica massificadora das abordagens capitalistas vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interculturalismo pode ser concebido em um processo estratégico ético, político e epistêmico. Tal reflexão se torna factível, e necessária, também quando aplicada à formação de professores, em especial na modalidade de EaD. Por meio dele, se pode averiguar e questionar questões históricas subjacentes às desigualdades presentes nas sociedades que categorizam de maneira pejorativa e não contemplativa as multiplicidades de análises do mundo e as diversas formas de conhecimento existentes dentro das culturas e dos grupos humanos. A formação de professor precisa estar atenta às diferenças culturais e perceber que, em ambientes interculturais encontra-se possibilidade de construção de pontes que conservem as particularidades e, ao mesmo tempo, fortaleçam o diálogo e a construção conjunta.

A EaD, com salas de aula virtuais que reúnem estudantes de diferentes regiões e países, potencializa o interculturalismo. No processo formativo, os professores em formação convivem com diferentes culturas, realidades, experiências e nacionalidades. Tal convivência contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à “inteligência contextual”, que serão relevantes para a futura atuação docente em espaços plurais, para que os professores possam mobilizar seus saberes para lidar com situações e cenários marcados pela diversidade cultural.

A pesquisa evidenciou que os estudantes, em sua maioria adultos, do sexo feminino, residentes no Brasil, matriculados na primeira metade do curso, fizeram opção pela EaD, sobretudo, pela flexibilidade de tempo e espaço proporcionada por esta modalidade de educação. Ao mesmo tempo, apontam a gestão do tempo como o principal desafio que enfrentam no curso. Os resultados confirmam que a convergência de mídias na organização dos materiais didáticos na EaD tem um elevado potencial para atender aos diferentes perfis cognitivos dos estudantes.

No que diz respeito à principal vantagem de se estudar em turmas com colegas de diferentes países, mais de 70% afirmam ser a possibilidade de trocar experiências e de aprender por meio de visões diferenciadas, o que corrobora a fundamentação teórica acerca das potencialidades da EaD e do interculturalismo para o desenvolvimento dos saberes

docentes. Em média 72,5% concordam plenamente, e 21,5% concordam parcialmente que, no curso a distância: a) desenvolvem competências e habilidades relacionadas à utilização das tecnologias de informação e comunicação, que podem contribuir para uma atuação docente diferenciada, b) a interação em ambiente virtual com os colegas de diferentes culturas contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, e de uma visão diferenciada acerca da diversidade, que pode influenciar positivamente sua atuação docente, e c) ao observarem a atuação dos professores nas disciplinas desenvolvem saberes relacionados à mediação pedagógica e à didática na EaD.

A pesquisa desenvolvida oferece significativos subsídios para docentes e gestores do curso, para que estejam atentos às necessidades, dificuldades, preferências e expectativas dos estudantes, buscando então um melhor alinhamento entre estas e os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Muitas são as pesquisas futuras que podem nascer do presente artigo, seja no sentido de se verticalizar as investigações acerca das questões propostas, de ampliar a amostra, e mesmo realizar novas pesquisas junto aos egressos em seus cotidianos de atuação docente.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - 2012; São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BENNET, Milton. **O que é interculturalidade?** São Paulo: Editora LM Books, 2006.

BUSH, Vannevar. **As We May Think**. The Atlantic Magazine, 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/3881/4/>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia F.; Karla PÁDUA. **A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade**. In: Professor/a: profissão, condição e formação. DINIZ, Margareth; NUNES, Célia (Orgs.). Brasília: Liber Livro, 2013.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas**. Penso Editora, 2010.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em 25 de abril de 2014.

JENKINS, Henry. **A cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MARIOTTI, H. **Operadores cognitivos do pensamento complexo**. Disponível em: <<http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/os-operadores-cognitivos-do-pensamento-complexo/>> Acesso em: 29 set. 2014.

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, M. C. NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora UnB, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **Ciência, sentido & evolução: a cosmologia de Jacob Boehme**. São Paulo: Attar, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. Universidade de Genebra. In Nova Escola (Brasil), 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em Setembro/2014.

SACAVINO, Susana. **A interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Bontempo, 2011.

SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação coporativa**. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina R. **Formação de professores: tempos de vida tempos de aprendizagem**. In: Didática e Formação de Professores: Complexidade e Transdisciplinaridade. SANTOS; Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa R. (Orgs.) Porto Alegre: Sulina, 2013.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Portal institucional da ONG Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 26 de abril de 2014.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem**. Em Rede- Revista de Educação a Distância. Porto Alegre, 2014. Disponível em <<http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/about/contact>> , Acesso em: 09/2014.

**A “PSEUDO-METODOLOGIA” DA TECNOLOGIA: REFLEXÕES DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A SALA DE AULA**

THIAGO CALABRARO MENEGAZZI

Cirurgião-Dentista Especialista em Dentística (EAP/ABO-DF) e Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB-DF).

DANIEL LUÍS STEINMETZ

Mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUI-RS) e Diretor do Colégio La Salle – Unidade Núcleo Bandeirante (Brasília-DF).

ELVYS FERREIRA OLIVEIRA

Mestre em Relações Internacionais (PUC-MG) e Professor do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT).

RESUMO

O mundo mudou nas últimas décadas e a escola parece não ter acompanhado tais mudanças. Os anseios, as necessidades, a linguagem e mesmo a forma de aprender dos jovens não guardam semelhança com as nossas (atuais professores) experiências enquanto estudantes. A informação é ampla, acessível e irrestrita. Diante deste cenário, qual deve ser o papel da escola e dos educadores no processo de aprendizagem do jovem estudante? O presente texto propõe uma breve análise, do ponto de vista de professores em formação, do comportamento dessa geração de estudantes, seguida de uma reflexão acerca da atuação do professor, do seu processo de formação e do verdadeiro papel da tecnologia na sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Gerações. Formação de professores.

ABSTRACT

The world has changed and the school doesn't seem to have accompanied these changes. The desires, needs, language and even how the young learn have no resemblance to our (current teachers) experiences as students. In this scenario, what should be the role of schools and teachers in the learning process of young students? This paper analyses, from the point of view of teachers in training, the behavior of this generation of students, followed by a reflection on the performance of teachers, their training process and the true role of technology in the classroom.

Keywords: Education. Technology. Generations. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Um dos mais frequentes temas da atualidade quando se fala em educação e no processo de formação de professores é a utilização da tecnologia em sala de aula. Meu nome é Thiago Calabraro Menegazzi. Sou professor universitário, estudante especial em um programa de Mestrado em Educação e um entusiasta da tecnologia da informação, o que me faz ser um pouco mais curioso sobre o tema. Sou Cirurgião-Dentista, com formação essencialmente clínica e há cerca de cinco anos fui convidado a atuar na Graduação em Odontologia da Universidade Católica de Brasília (UCB-DF). Inicialmente atuei de forma exclusiva na orientação clínica dos estudantes do último período. No entanto, no ano seguinte, em razão de uma série de circunstâncias, fui alçado ao papel de “professor” em uma disciplina pré-clínica, de conteúdo eminentemente teórico. Faço este breve resumo, pois aqui começam meus questionamentos acerca do uso da tecnologia e do próprio conceito de sala de aula.

Uma vez colocado frente a um grupo de estudantes, senti-me com a responsabilidade de ensinar. Mas o que realmente isso significa? Sempre acreditei que o conceito de ensinar fosse transmitir conhecimentos, afinal foi assim que se deu a maior parte da minha formação acadêmica. Durante a minha vida escolar (que inclui a graduação), a dinâmica do ensino formal ocorria da seguinte maneira: em horários determinados, nós (os alunos) nos reuníamos em um espaço fechado, isolado do mundo exterior, chamado de sala de aula e tido como o “Templo do Saber”. Assistíamos a uma aula posicionados em carteiras alinhadas umas atrás das outras, sem qualquer contato visual que possibilitasse um diálogo (aliás, sempre que qualquer ensaio de conversa era detectada, éramos imediatamente repreendidos). Uma pessoa mais velha e mais experiente chamada “Professor” ou “Mestre” posicionava-se à frente do grupo e discorria acerca de determinado assunto, do qual, aos nossos olhos, era tido como profundo conhecedor. Então, a magia acontecia: após 50 minutos de um monólogo infundável (que na graduação em Odontologia chegava até a 4 horas), o conhecimento havia sido transmitido e o conteúdo havia “sido dado”. O bom professor era tido como aquele que conseguia repassar os seus conhecimentos por meio de uma linda apresentação e uma boa oratória. Algo lhe soa familiar?

A dinâmica descrita acima remete ao tempo em que eu estava exclusivamente na posição de estudante, há cerca de 20 anos, durante meu ensino médio e minha graduação. Mas poderia tranquilamente ilustrar uma sala de aula atual, seja em instituições de ensino básico, médio ou superior, tanto no âmbito privado quanto público. Muito bem, mas qual é o problema, o leitor poderia me questionar, afinal você não aprendeu dessa forma? É exatamente esse o problema. O mundo (e também o nosso estudante) não é o mesmo de 20

anos atrás. Experimentamos, nas últimas duas décadas, uma verdadeira revolução na comunicação, com reflexos diretos e indeléveis em inúmeros aspectos da nossa vida, desde a configuração dos ambientes urbanos, passando pelas relações sociais e, certamente, até a maneira de se ensinar e aprender.

Tenho enfrentado, e acredito que muitos outros colegas docentes também, um grande desafio dentro de sala de aula com meus estudantes de graduação, cujas idades variam entre 18 e 24 anos, que é motivá-los a estudar. O modelo hierárquico, padronizado e passivo de ensino sob o qual fui educado simplesmente não surte mais o mesmo efeito. Aulas expositivas (quase um monólogo), longas, em horários determinados e ambientes monótonos e fechados não são capazes de despertar o interesse, por mais que nós, professores, julgemos o assunto importante e interessante. O jovem estudante de hoje não aprende mais da mesma forma e isso se dá essencialmente pelo fato de que a informação e o conhecimento não são mais privilégio exclusivo do professor. O acesso à informação relevante não é mais uma motivação para nossos estudantes, uma vez que basta um clique (ou um toque) para que seja alcançada.

Diante desse cenário e, acredito, imbuídos do objetivo de despertar o interesse do estudante, tenho visto muitos colegas, instituições e até mesmo governos, buscarem ou incentivarem a utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula, sob a premissa de “modernizar a escola e os métodos de ensino”. Serão um *tablet*, uma lousa digital ou um projetor multimídia realmente capazes de motivar esse jovem a se envolver com o seu processo educativo? O uso de tecnologia é, de fato, tão essencial assim para modernizar a escola? Afinal, o que é uma escola “moderna”? Qual deve ser o papel do professor nesse processo? Estamos preparados para educarmos nessa nova realidade? A escola, da maneira que nós conhecemos e concebemos, é ainda necessária? Novas tecnologias são sinônimos de novas metodologias?

São essas perguntas (e algumas experiências fracassadas) que nos motivaram a refletir sobre a atuação docente e o verdadeiro propósito de ensinar. O objetivo desse texto não é o de oferecer qualquer receita para motivar os jovens a estudar, apresentar uma metodologia inovadora ou mesmo sugerir a aplicação dessa ou daquela tecnologia dentro da sala de aula, mas sim refletir sobre a organização e o papel da escola e dos educadores no processo de aprendizagem do jovem estudante, frente à nova realidade de acesso amplo e irrestrito à informação. Propomos, para tanto, uma breve análise do comportamento dessa geração de estudantes, suas influências e o contexto em que essa surgiu, seguida de uma reflexão acerca da atuação do professor, do seu processo de formação, dos reflexos dessa atuação no ambiente escolar e do papel da tecnologia no contexto da sala de aula.

QUEM SOMOS NÓS E OS NOSSOS ESTUDANTES?

Uma geração, dentro da escala evolutiva da humanidade, está diretamente ligada à descendência. Do ponto de vista sociológico, no entanto, o conceito de geração pode ser ampliado e entendido como um conjunto de indivíduos nascidos num mesmo tempo, que detêm uma experiência comum e expressa uma determinada forma de encarar a vida e os seus problemas. Tradicionalmente, uma geração representa cerca de vinte anos e isso implica aceitarmos as diferenças que ela possa ter em relação a outras gerações, que se traduzem em todos os domínios sociais e para as quais contribuem o progresso tecnológico, a escola e as transformações económicas de uma sociedade (GERAÇÃO (SOCIOLOGIA), 2014). As diferenças entre gerações têm necessariamente uma relação com a sua própria realidade social, económica e tecnológica, com influência direta nos comportamentos e desejos da geração anterior.

Em razão da vertiginosa evolução da tecnologia, em especial dos meios de comunicação, a contagem das gerações tem se estreitado cada vez mais, de modo que existem classificações que consideram períodos menores que 15 anos entre gerações diante das mudanças significativas no comportamento social dos indivíduos nesse período.

Grande parte das dificuldades hoje vivenciadas em sala de aula são reflexo de conflitos entre comportamentos de gerações, na medida em que nós, educadores, fazemos parte de uma, nossos estudantes de outra e ainda nossos professores (que foram nossos modelos de educação) de outra. Procuremos entender, dentro de um contexto histórico, como essas gerações foram formadas, para que possamos compreender suas características.

A geração dos nossos pais e professores é conhecida como *baby boomers*, nascidos entre 1945 e 1964. Trata-se de um período de prosperidade social e liberdade, com o pano de fundo da reconstrução dos países após a 2ª Guerra Mundial. O Capitalismo está no seu auge e a televisão se difunde amplamente como principal meio de comunicação. O trabalho é o grande pilar social, por isso são indivíduos que valorizam a estabilidade e a organização, preferindo ser reconhecidos pela sua experiência ao invés da sua capacidade de inovação. São receosos no que tange a mudanças, inclusive novas tecnologias, valorizando o passado e as conquistas de sua geração. São inventores da expressão “paz e amor”, procurando resolver os conflitos preferencialmente por meio do diálogo. O conhecimento é muito valorizado, na medida em que poucos tinham acesso à informação académica, sendo o professor (ou mestre) considerado detentor do saber relevante, cujo discurso deveria ser ouvido, assimilado e

reproduzido. A televisão se concretizava como grande tecnologia de comunicação e se caracterizava pela massificação da informação.

Os sucessores dessa geração são os nascidos entre 1965 e 1979 e conhecidos como Geração X. Experimentaram um mundo mais estável do ponto de vista econômico, além do surgimento de novas tecnologias de produção e comunicação, em especial os computadores, ainda restritos aos ambientes de trabalho e acadêmico. São indivíduos que buscam o equilíbrio entre os âmbitos profissional (e de estudo) e pessoal. As relações nas organizações sociais (trabalho, escola etc.) tornaram-se mais informais e as posições de comando e de autoridade passam a ser questionadas. Segundo Ferreira (2014), “são pessoas que estão constantemente em busca do conhecimento, buscam praticar atividades tranquilas e que proporcionem reunião com seus colegas e amigos. Pode-se dizer que são pessoas com comportamentos empreendedores e que se disponibilizam a mudar para alcançar seus metas profissionais e objetivos pessoais”.

Entre os anos 1980 e 1990, nasce a chamada geração Y, que em pouco tempo de vida já presenciou os maiores avanços na tecnologia, com especial ênfase no computador pessoal e no surgimento da internet. Considerando o ambiente inovador, apresentam características como a capacidade de desenvolver várias atividades ao mesmo tempo, como ouvir música, navegar na internet, ler os e-mails, entre várias outras que, em teoria, não atrapalham os seus afazeres profissionais ou escolares (CARVALHO, 2012). Essa geração apresenta um desejo constante por novas experiências e não se contenta em realizar qualquer atividade que não tenha um sentido prático para suas vidas, sentindo-se desestimulada em um ambiente passivo, no qual não tenha participação como protagonista. Cresceram sob a superproteção e valorização das suas habilidades, muitas vezes superestimadas por seus pais, tornando-se indivíduos com uma elevada auto-estima. São, em geral, mais imediatistas, consumistas e individualistas. As relações sociais (família, escola e trabalho) são menos hierárquicas e mais horizontais. Os jovens da geração Y são impacientes. “Manual de instruções? Pra que, se eu posso testar diretamente? Se errar, tento de novo”, caracterizando-se pelo improvisado (menos planejamento, mais execução). A impaciência se reflete até mesmo na busca por informação, uma vez que podem encontrá-la facilmente em muitas fontes, mesmo que superficiais. Aliás, contentam-se, de maneira geral, com a informação superficial. “Para que clicar para ler sobre a notícia se a manchete já me traz a informação que procurava?” (RIBEIRO E RIBEIRO, 2010a, 2010b).

A partir de 1990, uma nova geração pode ser caracterizada: a geração Z. Acerca desses jovens, Maciel, Liedke e Rodrigues (2013) avaliam que a velocidade com que se conectam

com o mundo dita seu ritmo de trabalho e estudos. Projetos que só farão sentido em um longo prazo simplesmente não os estimulam. Eles precisam de *feedbacks* constantes para sentir que seus esforços estão valendo à pena. Estão estimulados a trabalharem (ou estudarem) com pessoas de outras gerações, mas em uma relação de igual para igual, com respeito mútuo. A questão é a troca de conhecimentos independente da idade ou experiência, mesmo por que esses jovens podem descobrir as coisas sozinhos. É comum para eles diversificarem os seus canais de comunicação e buscarem maneiras informais de educação ao invés de apenas um curso universitário. Mobilidade, espaços compartilhados e a possibilidade de criar seu próprio horário fazem o trabalho e o estudo sempre presente, em qualquer momento e em todos os lugares. Flexibilidade é o caminho a se seguir. Esses jovens são fascinados por projetos em andamento e se sentem motivados ao aprender novas habilidades. Precisam, mais do que nunca, se sentir autônomos e adoram o desafio de participar e criar em colaboração.

Por óbvio, tais descrições representam tão somente um recorte da realidade, em especial quando se considera o Brasil como referência, onde enfrentamos significativas desigualdades socioeconômicas, que dificultam ou mesmo impedem o acesso do jovem à informação e à tecnologia. Consigo perceber claramente estas características determinantes de cada geração entre meus colegas docentes e estudantes, mas cabe lembrar que falo de um recorte ainda mais restrito: o de uma universidade privada na capital do país.

Recentes programas de inclusão no ensino superior (como o FIES) trouxeram para dentro do âmbito privado, uma realidade até então distante: o grande abismo social e educacional entre as classes socioeconômicas do nosso país. A sala de aula está cada vez mais heterogênea e isso traz dificuldades ainda maiores no processo de ensino-aprendizagem.

Minha pouca experiência em sala de aula já me fez perceber o quanto o sistema educacional está desconectado da realidade dos nossos estudantes e, notem, falo de um curso de graduação eminentemente técnico (Odontologia). Carvalho (2012) avaliou a interação entre indivíduos das gerações X e Y no ambiente empresarial e aponta que “os perfis das gerações X e Y são bastante diferentes quando colocados em comparação os seus comportamentos.” Enquanto o X prefere tranquilidade, o Y quer movimento; o Y deseja inovar a qualquer custo, já o X prefere a estabilidade e o equilíbrio. Tais contrastes apresentam uma dificuldade para as empresas que possuem colaboradores da Geração X subordinados à Geração Y. Ainda para o autor, “a maioria dos mais velhos não aceita com naturalidade um comando imposto por um mais novo, que por sua vez acha morosa demais as decisões dos mais velhos”. Levemos este comportamento para a sala de aula. O ritmo de ensino do professor (geração X), sob o qual ele aprendeu a ensinar, é incompatível com o do

aprendizado de seus estudantes (gerações Y e Z), tornando o momento da sala de aula monótono, desinteressante e pouco (ou nada) significativo.

Como ensinar para um estudante do século XXI em um ambiente adequado e com métodos de ensino concebidos na realidade do século XIX? Exatamente aí entra a tecnologia. Na ânsia de modernizar o ambiente escolar e de nos aproximarmos da realidade do nosso estudante das gerações Y e Z, sucumbimos à tecnologia, como a grande solução para a educação. Será este o caminho?

A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Apesar de todas as mudanças ocorridas durante o século passado, a escola talvez tenha sido o ambiente que menos tenha sofrido alterações. A configuração padronizada da sala de aula como conhecemos, em um ambiente fechado, com carteiras enfileiradas e direcionadas para um professor centralizador foi concebida, segundo Mitra (2013) há cerca de trezentos anos, durante o que chamou de “Império Britânico”:

Imaginem tentar comandar o planeta inteiro sem computadores, sem telefones, com informações escritas à mão em papel e viajando em navios. Os Vitorianos realmente o fizeram. Eles criaram um computador global feito de pessoas, que ainda está conosco e é chamada de máquina administrativa burocrática. Para que essa máquina siga funcionando, é preciso muitas pessoas. Assim, eles fizeram uma outra máquina para produzir essas pessoas: a escola. As pessoas devem ser idênticas umas às outras e devem saber três coisas: devem ter uma boa caligrafia, pois a informação é escrita à mão, devem saber ler e devem ser capazes de realizar as operações matemáticas básicas. Devem ser idênticas ao ponto de você poder selecionar uma pessoa da Nova Zelândia e enviá-la ao Canadá onde ela seria imediatamente funcional. Os Vitorianos criaram um sistema tão robusto, que ainda está conosco hoje, continuamente produzindo pessoas idênticas para uma máquina que não existe mais. O Império se foi e o que continuamos fazendo com esse sistema que produz pessoas idênticas? As escolas como as conhecemos estão obsoletas, não falidas. O sistema educacional é incrivelmente estruturado, só que não precisamos mais dele. Está desatualizado.

O fato é que o mundo mudou e a escola não acompanhou essas mudanças na mesma velocidade. Temos hoje, em sala de aula, jovens com necessidades, interesses e desejos muito diferentes dos meus enquanto estudante. Por que acreditar que estes jovens irão aprender da mesma forma que eu aprendi?

Como dissemos no início desta reflexão, o maior problema com o qual nos deparamos é como motivar os estudantes a estudar. Essa angústia não é exclusivamente nossa, uma vez que temos visto uma série de discussões sobre o tema em artigos, blogs, vídeos, textos e mesmo em discussões com colegas dentro da Universidade. No entanto, percebemos que há uma tentativa de associar o crescente desinteresse do jovem em sala de aula às características de sua geração, como se fosse algo efetivamente sem solução. “O estudante de hoje é muito superficial. Ele está mais interessado na Internet do que em conteúdos úteis”; “Eles estão o

tempo inteiro no celular e, por isso não conseguem prestar atenção nas minhas aulas”; “Eles não se interessam pela leitura. Só querem saber de fotos e esquemas”; ou “Estão escrevendo cada vez pior, pois não leem nada!”. Tais afirmações sempre nos incomodaram de alguma forma, mas confessamos, chegamos a acreditar nelas no início da caminhada docente, mas cada vez que ouvimos, lemos ou vemos afirmações como estas, temos a convicção de que a questão não está apenas no estudante, mas também em nós, docentes. É muito mais simples culparmos os nossos estudantes do que avaliarmos nossa própria prática pedagógica. Após uma série de maus resultados no desempenho dos nossos estudantes, começamos a repensar a questão.

A formação acadêmica dos autores ocorreu dentro de uma realidade que simplesmente não existe mais e continuamos perpetuando esse modelo dentro de sala de aula. Toda a informação relevante era escrita em livros ou artigos, praticamente inatingíveis. Os meios de comunicação de massa eram restritos, controlados e existiam unicamente para o consumo de conteúdo, sem qualquer possibilidade de interatividade. Crescemos tendo o professor como única fonte de informação “confiável” e, para adquirirmos conhecimento, eram necessárias horas de atenção exclusiva ao seu discurso, de forma passiva, afinal “não sabíamos nada”. Não nos restava outra opção a não ser nos concentrarmos naquela fala, pois em primeiro lugar, não conseguiríamos obter as informações “necessárias” de outra forma e, segundo, não havia com o que nos distrairmos externamente. O ambiente de sala de aula era isolado do meio exterior, sendo, ali o único local para obtermos conhecimento efetivamente importante e válido.

Com o surgimento e a expansão da internet, principalmente após a disseminação do acesso por banda larga, o paradigma do acesso à informação foi desconstruído. Agora, além de conseguir acessar uma quantidade quase ilimitada de informações, é possível interagir e contribuir com ela. O protagonista do aprendizado não é mais o professor, mas sim o próprio estudante. A informação em si torna-se secundária dentro de sala de aula, pois pode ser obtida sem a ajuda do professor ou da própria escola, apesar do nosso (professores da geração X) ceticismo quanto à confiabilidade das fontes “digitais”.

A realidade é que continuamos a nos apoiar em ferramentas e práticas pedagógicas experimentadas por nós há mais de 20 anos e queremos alcançar os melhores resultados com os nossos estudantes de hoje. Acreditamos que o problema tenha início antes mesmo da sala de aula, na própria formação docente. A formação de professores no Brasil, seja em qualquer nível, é muito mais técnica do que pedagógica, mesmo nos cursos de Licenciatura. Formam-se químicos, físicos e matemáticos ao invés de professores de física, química e matemática.

Um sintoma dessa desconexão entre epistemologia e prática docente reside na pouca (ou quase nenhuma) importância atribuída ao estágio supervisionado, que na maior parte das instituições, funciona muito mais para cumprir um requisito formal do que para efetivamente preparar o professor para atuar em sala de aula. O professor universitário com formação em nível de Mestrado ou Doutorado, por sua vez, está muito mais interessado em concluir sua pesquisa e realizar publicações em periódicos de alto impacto científico (afinal este é, segundo as agências de fomento, o maior medidor de sucesso de um docente universitário) do que propriamente atuar em sala de aula. Aliás, não foram poucas as vezes que vimos ou mesmo tivemos aulas sob o comando de mestrandos e doutorandos que, em nossa opinião, pareciam estar sendo castigados, tamanho desinteresse em fazê-lo.

TECNOLOGIA OU METODOLOGIA?

Perceba que não comentamos até o presente momento acerca do uso de tecnologia em sala de aula. E isso não foi por acaso. Como dissemos no início, somos entusiastas da tecnologia, mas temos nos perguntado, enquanto educadores, qual é o sentido pedagógico que poderíamos dar a esta ferramenta. Pensamos, assim como Allende (2007), que dar uma “nova roupagem” a velhos métodos didáticos não seja eficaz. Do ponto de vista pedagógico, qual é a diferença entre um slide de textos projetado por um projetor multimídia de alta definição ou lido em um *tablet* e o mesmo texto escrito a giz em uma lousa tradicional? Absolutamente nenhuma.

Houve recentemente um grande burburinho quando o Governo Federal e alguns Governos locais anunciaram a compra de *tablets* para uma determinada fatia de professores das escolas públicas, sob o pretexto de “modernizar a educação”. Ora, como “modernizar” se todo o sistema continua o mesmo? Para Ribeiro e Ribeiro (2010), nossos professores não têm, em regra, qualquer curso de formação tecnológica durante sua trajetória acadêmica e não são estimulados a realizarem formação continuada nessa área durante suas carreiras. Falamos de professores da Geração X e *Baby boomers* que se comportam não como imigrantes, mas sim como verdadeiros estrangeiros digitais. Como um *tablet* ou qualquer outro recurso tecnológico poderia ajudar na melhoria de suas aulas?

A tecnologia, quando parte de um planejamento, com objetivos pedagógicos definidos, é uma ferramenta muito interessante e versátil (SHIRKY, 2014). São muitos os casos de sucesso com a utilização de recursos midiáticos interativos e redes sociais. Mas entendemos tais recursos como uma mera ferramenta: meio e não fim. Temos visto muitos colegas docentes se apoiarem em recursos tecnológicos na tentativa de atingir seus estudantes, mas

que na verdade não passam de uma maquiagem do método tradicional de ensino. De que adianta formar um “grupo de discussão” no *Moodle*, *Facebook* ou *Whatsapp* se o professor já vem com todas as respostas prontas nos encontros presenciais e a própria discussão não é fomentada? Que estímulo o estudante tem para pesquisar? Para que fazer ou indicar vídeo-aulas no *Youtube* se todo o conteúdo será ministrado pelo professor em sala de aula? A roupagem é diferente, mas a essência do professor centralizador dentro de um ambiente isolado do meio externo é a mesma. O fato do estudante poder construir seu próprio conhecimento é ignorado, o que perpetua a passividade no processo ensino-aprendizagem e o desmotiva a querer aprender mais, já que as respostas serão fornecidas independentemente do seu esforço.

Acreditamos que o caminho para reaproximar os objetivos da escola dos interesses do jovem reside na formação continuada e na troca de conhecimento entre o professor e seus estudantes. Deixemos de ser estrangeiros nesse mundo de mobilidade e comunicação instantânea. Os encontros presenciais deveriam ser momentos de discussão, onde a criatividade e a interatividade pudessem guiar o cumprimento do currículo. Segundo Mendes e Korman (2011), dar autonomia de aprendizado ao estudante é o único modo de efetivamente contribuímos para sua formação, considerando a velocidade com que o mundo e as informações mudam. Nesse contexto, o plano de aula passaria, de fato, desempenhar um papel essencial. Para Lemov (2011, p. 48), ao planejar sua aula, o professor deveria se perguntar “como vou colocar em prática o que devo ensinar aos meus alunos hoje?” e não “o que vou fazer hoje?”. A discussão deve ser direcionada, ter um objetivo bem definido e ser planejada previamente.

Meira e Pinheiro (2012) e Meira (2014) elencam quatro pontos que consideram fundamentais para uma verdadeira e necessária inovação do sistema educacional: a vinculação da escola com o aluno (o estudante deve ser acolhido pela escola), a distribuição da autoria no ambiente escolar (o estudante deve ser também produtor de conhecimento, não somente consumidor), a interlocução com a cultura (escola e sociedade devem se inter-relacionar) e a criação de ambientes imersivos de aprendizagem, com destaque para o papel essencial da tecnologia. Segundo o autor, é necessário tornar a aprendizagem mais móvel e conectada com o conhecimento externo. A aprendizagem, mesmo no ambiente acadêmico, deveria ser mais lúdica e interativa, com incentivo à imaginação, à criatividade, ao compartilhamento e à reflexão. O monitoramento desse processo seria capaz de gerar o que chamou de “inteligência educacional”, individualizando a experiência da aprendizagem. “Qual é a motivação em participar de uma aula se o estudante já tem aquele conhecimento sedimentado?”

A adoção de ferramentas tecnológicas e de comunicação pode funcionar como elemento motivador do estudante e modificador do ambiente de aprendizado, desde que utilizado com um objetivo pedagógico definido. Entendemos, assim como Mendes e Korman (2011), que muito mais relevante que a própria tecnologia seja a atuação do professor:

Precisamos educar as pessoas para que elas consigam utilizar a informação disponível para construir o seu conhecimento. Isso pode ser feito com tecnologia, mas talvez possa ser feito com livros. A revolução da educação, da qual tanto falamos, talvez seja mudar do modelo expositivo para o de oficinas de estudo. As tecnologias ajudam nessa transição, mas esta não precisa necessariamente ocorrer em função das primeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação do nosso estudante começa com a nossa própria. Precisamos refletir sobre nossa atuação docente e estarmos dispostos a encarar o desafio de frente. Não falo do desafio de ensinar, mas sim o de deixarmos de ser protagonistas e investirmos no aprendizado do nosso estudante por ele mesmo. O papel do professor é o de oferecer as ferramentas para que o jovem consiga construir seu próprio conhecimento a partir de toda a informação disponível. E a tecnologia? Bom, ela está aí e pode ajudar, mas certamente não deve ser encarada como a solução dos problemas.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, J.C. **Tecnologia ou Metodologia?** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IJYNIhdw_4>. Publicado em 01/04/2007. Acesso em 30/09/2014.

CARVALHO, A. **As Gerações *Baby Boomer*, X, Y e Z: origens e conflitos das diferentes gerações no contexto profissional.** Disponível em: <

<http://www.coisaetale.com.br/2012/04/as-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z/>>. Publicado em: 01/04/2012. Acesso em: 25/09/2014.

GERAÇÃO (SOCIOLOGIA). In **Infopédia [Em linha]**. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$geracao-\(sociologia\)](http://www.infopedia.pt/$geracao-(sociologia))>. Acesso em: 27/09/2014.

LEMOV, D. **Aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.** 4ª Ed. São Paulo: Da Boa Prosa; 2011.

MACIEL, L.; LIEDKE, L.; RODRIGUES, R. **Comportamento e Consumo - Gerações X Y Z.** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=98e6rKv9lO0>>. Publicado em: 03/05/2013. Acesso em: 26/09/2014.

MEIRA, L.; PINHEIRO, M. **Inovação na escola.** In: XI Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital, SBGAMES, 2012. Brasília-DF. Disponível em:

<http://www.inovaeduca.com.br/images/opiniaio/arquivos/Inovacao_na_escola.pdf>. Acesso em 01/10/2014.

MEIRA, L. **A falecincia da aula e a reinvencao da escola**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gmZdjesmbto>> . Publicado em 10/01/2014. Acesso em 01/10/2014.

MENDES, F.; KORMAN, R. **TEDxUnisinos - Estudar é chato!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nPwCqCfWURo>>. Publicado em: 13/12/2011. Acesso em: 01/10/2014.

MITRA, S. **TED Talks - O fim da escola tradicional?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrw0i3I>>. Publicado em: 12/07/2013. Acesso em 26/07/2014.

RIBEIRO, L.; RIBEIRO, W. **Nova Escola?!?! A formação do professor e a chegada da geração Y na sala de aula 1/2**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xEZjXjl6EJ8>>. Publicado em: 20/11/2010. Acesso em: 26/09/2014.

RIBEIRO, L.; RIBEIRO, W. **Nova Escola?!?! A formação do professor e a chegada da geração Y na sala de aula 2/2**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RVAi7cIoh0>>. Publicado em: 20/11/2010. Acesso em: 26/09/2014.

SHIRKY, C. **Why a leading professor of new media just banned technology use in class**. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/09/25/why-a-leading-professor-of-new-media-just-banned-technology-use-in-class/>>. Acesso em: 01/10/2014

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DA ÁFRICA: A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA

OBERDAN QUINTINO DE ATAIDES

Mestrando em educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Bolsista do Programa Institucional de Qualificação do Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -IFG - PIQS/IFG, Especialista em Culturas Negras no Atlântico: História da África e dos Afro brasileiros pela Universidade de Brasília - UNB, Especialista em Gestão Ambiental pela FINON-MG, Graduado em Geografia e História pela Universidade Estadual de Goiás - UEG/GO e atualmente Professor do quadro efetivo - área Geografia - do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG.

RESUMO

O presente artigo propõe uma breve análise da influência da legislação educacional em vigor sobre sua influência na formação e no ensino de História e História da África. Neste sentido a LDB 9.394/96 regulamenta importantes diretrizes para a educação básica que devem ser contempladas pelos professores e pela universidade, as quais deve seguir a legislação para contribuir para a formação crítica para docentes/discentes e que permita a formação da identidade e do espírito de cidadania. Os parâmetros curriculares desvelam-se como instrumentos importantes para o ensino, direcionamento dos docentes e para a sua formação inicial. A lei 1.0639/03 busca estabelecer diretrizes para obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro brasileira, visando mudar o quadro de omissão desta temática no ensino que, ocultam as matrizes de formação da população brasileira. Os conteúdos e do papel do professor na atualidade devem ser avaliados de forma a proporcionar aproximação entre teoria e prática, revelando o papel crucial da História no entendimento do processo de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de história. LDB 9.394/96. Parâmetros curriculares.

ABSTRACT

This paper presents a brief analysis of the influence of education all laws on the training of new teachers for the teaching of history and African history. In this sense, LDB 9.394/96 offers important guidelines for elementary education that must be followed by teachers and universities in order for them to contribute to the critical training and development of a sense of citizen ship. The Law 1.0639/03 establishes guidelines for the mandatory teaching of African history and Afro-Brazilian culture, aiming to overturn the omission of these topics in the Brazilian education. An evaluation of the content and the teachers' role in contemporary society can fill important gaps between theory and practice, also revealing the crucial role of history: to understand the process of social transformation.

Keywords: Teaching of history. LDB 9.394/96. Guidelines.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o conhecimento histórico não ocorre apenas na escola, já que os estudantes têm acesso a várias informações e imagens no seu convívio social, nos festejos de caráter regional, local e até mesmo mundial. Há, porém, a necessidade de diferenciar o saber adquirido de maneira formal daquele que ocorre de forma informal: “o conhecimento formal é a reelaboração de muitos saberes, constituindo assim o que se chama de saber histórico escolar” (BRASIL, 2006, p.299).

Suas relações com o conhecimento histórico o ensino e a aprendizagem da história envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplam o fato, o sujeito e o tempo. O ensino de história do Brasil vem passando por transformações inerentes ao seu próprio contexto social, o que nos faz refletir sobre a presença e a importância da História no currículo escolar.

De maneira geral, o ensino de História no Brasil pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos: o primeiro momento, a partir da primeira metade do século XIX com a sua introdução no currículo escolar, baseado nos estudos inerentes à independência do Brasil, e o Segundo momento a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, onde tem sua atenção voltada para caráter desenvolvimentista e nacionalista do Brasil. “A História tem por objetivo reconstruir e explicar a organização, funcionamento e transformação das sociedades.”(MENESES, 1995, p.7).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2013, p.39).

Neste contexto é fundamental o processo de entendimento e formação do ensino e dos docentes na área de história, cabendo às universidades o relevante papel de criar docentes que construam um pensamento crítico e reflexivo.

O PAPEL DA LEGISLAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Assinada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gestada em um período de transformações políticas, sociais e diante de uma forte crise e transição econômica, ao ser assinada torna-se um marco de cunho único para a História da educação brasileira.

Seguindo a “onda” de democratização e consolidação democrática presente no mundo, ela é sobre tudo um reflexo deste processo.

Em toda a sua redação são visíveis conceitos ou a valorização da formação de características no educando como: criticidade, ética, reflexão filosófica, pluriculturalismo, formação étnica e cultural do povo brasileiro, compreensão política, dimensão classista, etc. Nunca uma lei educacional contemplou tanto temas democráticos e polêmicos, sem valorizar apenas o papel de aparelho ideológico e repressivo do Estado. (SAVIANI, 1999).

No que tange os temas, é visível o papel da História de acordo com a LDB, pois contempla todos os conceitos e temas abordados, seja individualmente ou de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

A História segundo a Lei 9.394/96, deve contemplar em especial a História do Brasil, sob forma do ensino das diferentes culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro, e neste artigo que se expressa a necessidade veemente da ampliação do ensino de História da África, como consta no Art. 26 § 4º:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 2013, p. 44).

Além de fazer inferências a “difusão de valores fundamentais de interesse social, aos deveres e direitos do cidadão e respeito ao bem comum e a ordem democrática” (BRASIL, 1996, p.45), valores que no processo de construção do conhecimento histórico são contemplados.

A lei estabelece um importante papel ao ensino de História e ao professor de História, ao estabelecer no Capítulo II, Seção III, Artigo 32: as seguintes competências:

II – a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p.45).

Percebe-se aos olhos de qualquer Historiador e professor de História, a importância desta ciência - disciplina que, ao abranger os diferentes processos das culturas africanas, que fomentaram o processo de formação dos grupos sociais ao longo dos tempos, explica as origens das classes e discrepâncias sociais.

A disciplina é contemplada também nas competências do Ensino Médio na LDB 9.394/96 no Capítulo II, seção IV Artigo 36:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 2013, p.46).

É visível a presença do papel ativo da História, com atenção especial ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996), pois ao contemplar os diferentes momentos nos quais as diferentes sociedades se desenvolveram promove a tomada de consciência sobre as transformações que elas passaram e continuam a passar, concebe a ideia de alteridade e noção de culturas, sem o velho ranço preconceituoso, além de conceber acesso a ideia de identidade nacional e construção da cidadania.

A formação do professor de história é abordada no Capítulo IV, que Normatiza regras para o Superior no Brasil, contemplando em 14 artigos, estabelecendo dentre outras deliberações: duração dos cursos, regras para opção dos cursos, os diferentes processos seletivos, formas de reconhecimento e autorização dos cursos, das transferências, reconhecimentos de cursos efetuados fora do território brasileiro entre outros.

É importante ressaltar que para a formação de bons profissionais é importante que as universidades possuam, segundo o Artigo 52:

III – Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

II – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2013, p.49).

Desta forma a formação do profissional na área de História, possuirá um caráter acadêmico, científico, que permita não apenas a reprodução do saber, mas a criação de novas oportunidades de pesquisa e produção do conhecimento histórico.

Porém a LDB 9.394/96 não contempla a formação específica de professores de História e Cultura Afro-Brasileira, ainda que alterada pela lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e Médio, a mesma não estabelece a obrigatoriedade para o ensino superior o que mina a ampliação do ensino destas matrizes.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639 DE 2003.

A aprovação desta lei traz consigo, após décadas de esquecimento mesmo com a menção rápida na LDB 9.394/96, a tentativa de nutrir o ensino com saberes relevantes sobre sua formação cultural. Esta lei acresce na LDB 9.394/96 em seu artigo 26-A:

Art-26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino de sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2013, p. 44).

A obrigatoriedade no entanto não é uma realidade na maior parte das instituições de ensino do país, por duas razões:falta de capacitação adequada à maior parte dos profissionais

nas áreas responsáveis e a ausência de políticas educacionais no sentido da ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas em sala de aula.

Em seu § 1º a lei descreve as áreas a serem contempladas desvelando a complexidade do seu processo de implantação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, política e pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 45).

No esforço de estabelecer parâmetros mínimos de ensino este inciso buscou elencar temáticas elementares, mas a grande falha deste processo está na falta de contato de grande parte dos docentes de literatura especializada, grande parte presa apenas a leitura da literatura didática básica, em razão da falta de tempo e da carência de recursos financeiros.

Sobre o § 2º a lei estabelece as áreas do conhecimento que deveriam contemplar em suas matrizes curriculares o conteúdo citado no § 1º:

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 45).

Ao especificar as áreas que devem contemplar o ensino a legislação abre um hiato no processo, pois no currículo atual de artes e literatura das escolas públicas e privadas, poucos são os conteúdos curriculares que contemplam a cultura africana, ou mesmo poucos títulos estão disponíveis nas bibliotecas das escolas. Além disso, outras disciplinas podem contribuir para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com as disciplinas de Geografia, Sociologia, Filosofia e mesmo a não obrigatória de Ensino Religioso, que atualmente contempla as grandes religiões mundiais mas não as de matrizes africanas, que levariam a uma melhor compreensão sobre a dimensão da questão mundo atual rompendo com visão tradicional da cultura Afro-Brasileira.

Porém, estas diretrizes são diretas e pontuais, pois buscam abrir caminho para a ruptura de um esquecimento sobre temáticas não tratadas pela História tradicionalmente nas salas de aula, como pontua Oliva (2006):

Já os conteúdos voltados para o estudo da cultura africana receberam um tópico para sua abordagem – como se história e cultura fossem forças antagônicas e não relacionáveis em um mesmo título. Na realidade são assuntos indissociáveis, seja pela clara perspectiva temporal ou pela sua natureza temática. Neste caso, parece-nos que as indicações de assuntos se caracterizam pela tendência de deixar escapar o foco do continente africano para colocá-lo sobre os afro-descendentes. (OLIVA, 2006, p.12).

Apesar do reducionismo observado em uma rápida leitura, as temáticas estão inter-relacionadas evitando uma confusão entre a História Africana e História Brasileira, conectando as duas culturas apesar da distância atlântica.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN's - DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O conhecimento histórico não é um produto apenas do meio acadêmico ou do ambiente escolar, pois as crianças, adolescentes e adultos, no processo educativo, têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, por meio da televisão videoclipes, jornais, etc. (BRASIL, 2006), permitindo o contato com o conhecimento de caráter histórico. Além do que o conhecimento histórico encontra-se presente nas festividades locais ou regionais, das diferentes formas como os educandos se relacionam nas comunidades onde vivem, as formas como eles vêm as diferentes formas de apropriação da natureza e as formas como suas comunidades se apropriam do meio.

Porém, a associação e o entendimento destas relações só ocorrerão por meio do intermédio de um elemento fundamental no processo educativo: o Professor.

Assim o professor de História tem a obrigação de revelar ao educando o seu papel como sujeito histórico e agente histórico, a compreensão do papel do tempo cronológico e as suas diferentes formas de evolução, a conexão com o tempo histórico, identificando o ritmo das temporalidades. Desta forma, o educando terá contado com as normas, métodos e técnicas de se produzir o saber histórico, porém não se pode dizer que se pretenda fazer do educando um “pequeno Historiador” (BRASIL, 2006, p.89).

Desta forma os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs desempenham importante papel na definição e seleção de conteúdos básicos a serem aplicados pelo professor. Os conteúdos seguem três grandes intenções:

- * - contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- * - favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- * - propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 2006, p. 99)

Nota-se a relevância da História, pois proporciona o desenvolvimento crítico e reflexivo, entendendo o processo de construção das ditas civilizações ocidentais e orientais, além da compreensão dos fenômenos históricos que fazem parte de sua vivência cotidiana.

Porém o professor pode e deve fazer sua própria seleção de conteúdos e competência para o ensino fundamental. Os PCN's sugerem que o professor opte pelas seguintes análises para escola dos conteúdos:

- * - O diagnóstico que realiza dos domínios conquistados pelos alunos para estudarem e refletirem sobre questões históricas;
- * - Aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e que irá repercutir na formação histórica, social e intelectual do estudante;

*- As problemáticas contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo. (BRASIL, 2006, p. 100).

Para se permitir a tais escolas esta opção para o ensino, o professor deve estar em constante formação, leitura e contato com as novas tendências da historiografia, buscando alinhavar sempre novas visões, mas sobretudo buscando uma visão de neutralidade e nunca se mostrar dogmático e irredutível às suas próprias visões, buscando sempre um diálogo com os educandos.

O professor de História pode no entanto seguir importantes orientações para o ensino da disciplina, no que se refere aos eixos temáticos, para o ensino fundamental Terceiro Ciclo, ou seja, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, que a partir da nova reformulação passam a se denominar de 6ª e 7ª séries do ensino fundamental: buscar enfatizar o conhecimento das relações sociais da cultura e do trabalho a partir dos seguintes relacionamentos:

- a) Homem e a apropriação da natureza e suas manifestações religiosas culturais e representações artísticas e corporais;
- b) A natureza das relações homem meio físico e sobrenatural na antiguidade oriental e clássica;
- c) Relação Homem americano e os primeiros habitantes do Brasil e o Homem europeu;
- d) Estabelecer as diferentes formas de trabalho nas quais se relacionaram os europeus, ameríndios e povos africanos, buscando as origens desta desigualdade e as teorias de evolução da sociedade.
- e) Construir as diferentes formas de produção e associação do homem a tecnologia e a primeira revolução industrial.
- f) Identificar os diferentes momentos e movimentos de resistência a diferentes imposições entre as culturas.

O professor de História no Terceiro Ciclo encontra-se num momento crucial da construção do conhecimento histórico, estabelecer as conexões e criar matrizes mentais nos alunos para a interpretação das diferentes relações homem, espaço e tempo que serão construídas nos ciclos e demais modalidades de ensino posteriores.

Assim é possível perceber a presença da História das Culturas Afro-Brasileiras, nas seguintes temáticas: “a natureza das relações homem meio físico e sobrenatural na antiguidade oriental e clássica”, “estabelecer as diferentes formas de trabalho nas quais se relacionaram os europeus, ameríndios e povos africanos, buscando as origens desta desigualdade e as teorias de evolução da sociedade.” E em “identificar os diferentes momentos e movimentos de resistência a diferentes imposições entre as culturas.”(BRASIL,

2006, p. 120). O professor então trabalhará contribuição e a presença dos povos africanos e suas relações com os europeus. A primeira temática em geral apresenta-se na 6º ano (5ª Série) no qual pode-se identificar a origem do homem no continente Africano e formação do Egito como império, bem como dos reinos da Núbia, permitindo ao educando perceber a importância da África para toda a história da humanidade. Na 6ª Série serão então tratados dentro destes eixos o processo de expansão colonial e implantação colonial dando-se ênfase as relações de trabalho escravas e as múltiplas formas de resistência com o os quilombos.

A História das relações sociais, da cultura e do trabalho são identificadas e também trabalhadas neste ciclo segundo Oliva (2006):

Encontramos ai algumas passagens, nas quais, a história da África e lembrada de forma apenas superficial e pouco consistente, estando ligada associada a questão das origens da humanidade e das primeiras civilizações humanas, assuntos quase sempre, mesmo que não de forma obrigatória, tratados na 5ª série. (OLIVA, 2006, p.5)

Os parâmetros norteiam também as grandes navegações do séculos XV e XVI levando a análise da presença de Reinos e diferentes povos ainda que suas referências sejam pejorativas e ligadas a ideia de que estes Reinos estariam sempre a serviço dos interesses comerciais europeus, neste caso dos portugueses.

O professor Oliva (2006) alerta ainda que a grande ênfase dos parâmetros neste Terceiro ciclo para a questão da escravidão:

(...) tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos, nas lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre o campo e na cidade após a abolição (...); comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América.(OLIVA, 2006, p.6)

Tal trato e questão é visivelmente personificada nos livros didáticos e em ampla produção bibliográfica, mas não de forma que contribua, na maioria das referências a formação de um consciência crítica a respeito do processo de espoliação capitalista e da contribuição do escravo na formação da população e da cultura, muitas vezes citam-se apenas a capoeira ou a feijoada como contribuições, fadando ao esquecimento as valorosas participações na linguagem e em hábitos cotidianos atuais.

Para a Quarto Ciclo de ensino fundamental os PCN's, há uma valorização do entendimento das relações estabelecidas pelo surgimento do Capitalismo e construção das novas nações, das desigualdades sociais e os grandes confrontos de interesses entre as grandes nações que alcançaram o dito "desenvolvimento", traçando um interpretação por parte do aluno destes fatos históricos e seu momento de vida. Para tanto, este ciclo volta-se para:

- a) Entender as relações de poder criadas a partir do desenvolvimento do capitalismo.

- b) Descrever a formação política e territorial do Brasil e suas relações com outros países.
- c) Descrever as diferentes composições étnicas e culturais deste período.
- d) Perceber o papel das disputas imperialistas e políticas do contexto capitalista.
- e) Analisar as disputas do operariado e lutas camponesas.
- f) Descrever o papel das Grandes Guerras Mundiais na formação do pensamento atual.
- g) Explicar as diferentes formas de organização política brasileira ao longo dos séculos XIX e XX.
- h) Perceber os diferentes confrontos étnicos e religiosos da atualidade.
- i) Analisar o papel do processo de globalização político cultural e econômico.

O que se refere a temática “entender as relações de poder criadas a partir do desenvolvimento do capitalismo”, ela remete as representações a respeito da conquista, subjugo e destruição dos modos de organização dos diferentes Reinos e Impérios Africanos.

Uma abordagem importante contemporânea para o entendimento da África e suas múltiplas relações está relacionada a temática “disputas imperialistas e políticas do contexto capitalista”, a qual favorece a compreensão do processo de neocolonialismo sobre as nações Africanas e consequências deste processo principalmente para as independências políticas ocorridas no século XX.

Um tema de profunda relevância no quarto ciclo é “cidadania e cultura no mundo contemporâneo” no qual Oliva (2006) identifica às seguintes relações:

[...] única referência feita à África ocorre em relação aos movimentos migratórios dos africanos para a União Europeia. Fica de fora uma quantidade significativa de possíveis abordagens positivas acerca das múltiplas realidades atuais relacionada africana, como no campo da produção artística, do pensamento filosófico [...] (OLIVA, 2006, p. 8).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, desta forma direcionam a formação do professor de forma mais humanística e ao mesmo tempo científica. Cabe ressaltar que o professor deve buscar trabalhar não apenas sob a óptica destes preceitos, mas buscar formas criativas e ativas buscando construir os valores básicos para o exercício da cidadania.

OS PCN's DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA COMO CONHECIMENTO HUMANÍSTICO

Para o ensino médio, a História enquanto disciplina escolar, integra a área das ciências humanas e suas tecnologias conforme Brasil (2006), possibilitando a ampliação dos estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-se as temporalidades, servindo como arcabouço para diferentes reflexões.

A disciplina exerce o papel de sedimentação e aprofundamento dos temas estudados no ensino fundamental, procurando redimensionar aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo como agente de transformações do processo histórico.

O mundo vivencia um grande afluxo de tecnologia e volumoso contado com as diferentes formas de informação e sua difusão, além dos diferentes rumos e paradigmas impostos pelo modelo consumista, o que favorece a fragmentação do saber tornando o conhecimento algo estanque da vida social dos indivíduos.

Assim, tais contrastes e tendem a tornar cada vez mais a visão dos jovens do ensino médio distantes do caráter humanista, como destaca Brasil (2006), que a disciplina possui.

Mas o ensino de História vem sofrendo grandes transformações que tornam a disciplina cada vez mais latente nas escolas, fato que se processa desde a década de 70 com a aproximação entre o ensino escolar e o ensino acadêmico, introduzindo novos conteúdos e métodos, tanto para a leitura do conteúdos histórico como para uma nova visão de mundo.

Os debates entre as diferentes correntes historiográficas tem sido intenso, proporcionando reavaliação das abordagens e dos temas, tornando o conhecimento multifacetário e multicultural.

A História social e Cultural emerge como um grito que por vezes tentou-se silenciar na historiografia mundial e brasileira, proporcionando nova visão sobre as diferentes classes sociais, grupos, étnicos, mulheres, papel da vida privada e outros dando uma nova roupagem ao pensar e ao fazer histórico.

A pesquisa histórica tem sido importante, pois tem promovido articulações entre as diferentes visões temporais da História, buscando romper com as tradicionais visões das relações de poder das questões territoriais e dos conflitos diários, revelando o verdadeiro “eu da História: A História e filha do seu tempo”. (BRASIL, 2006, p. 105).

O ensino de História nas últimas décadas, em especial no ensino médio, não busca apenas os estudos da pluralidade entre os sujeitos e seus confrontos, nas velhas interpretações pautadas nos grandes eventos da História universal, tem-se buscado novas fontes e novas formas de interpretação de mundo, fontes, documentos de diferentes tipos formas da estanque História oficial.

Sob outra óptica e bom lembrar que os estudos marxistas voltavam-se para as “análises infra-estrutura e super-estrutura, além do conflito de classes e os valores simbólicos de seu cotidiano” (PESAVENTO, 2003, p.25).

Ao lado destes estudos a Nova História inspirada no continuísmo da Escola dos Annales, tem igualmente contribuído para indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de forma a permitir a integração das multiplicidades temporais e espaciais, sociais e econômica, destacando o estudo das “mentalidades”. “Nesta representação do mundo social

passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma nova redefinição da História Cultural . (PESAVENTO, 2003, p.36).

Dentro deste mosaico de visões históricas, do qual se nutre atualmente o ensino médio brasileiro, desta forma faz-se necessário o desenvolvimento de atividades voltadas para leitura e interpretação do mundo que possam possibilitar uma melhor contextualização e cumplicidade com as fontes e testemunhos do passado tornando a História construtora do senso de cidadania e criticidade exigido pela força da lei.

O ensino médio exige do professor de História a ampliação dos conhecimentos do ensino fundamental e contribuir substantivamente para a construção dos laços de identidade e formação da cidadania com expressa claramente o trecho dos PCN's do ensino médio:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo na suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 2006, p.301).

As concepções de semelhança e diferença exigidas pelos currículos, levam o professor a uma ação elementar a continuidade da construção do sentimento de alteridade, permitindo a interpretação do outro como elemento fundamenta de uma História continua e interligada entre os diferentes povos, nações e grupos religiosos.

O tempo histórico deve ser contemplado em sua totalidade e complexidade, entendidas a variantes: tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico diferenciado dos modelos das ciências exatas: o tempo astronômico e geológico. Estas levanto o estudante do ensino médio a perceber as relações de cidadania no seu tempo de acordo com a concepção greco-romana, das dimensões políticas em diversos momentos históricos sendo ele, enquanto homem agente essencial deste processo dialético: presente-passado-futuro ou futuro – presente – passado.

Por fim, cabe lembrar que o professor no ensino médio deve passar ao educando não só a ideia segundo Pesavento (2003), de Toda a História da Humanidade, mas também o sentido local da História e o papel da História na manutenção da Memória, evitando que as futuras gerações sofram com a Amnésia social que compromete a construção das identidades e conseqüentemente cria uma visão finalista da História o que não pode ser aos olhos dos professores e historiadores permitido.

Apesar das referências nos PCN's para o ensino Médio não serem claras para o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, ao tratarmos a questão da temporalidade podemos analisar a importância de cada um dos Reinos Africanos, não apenas aqueles da Antiguidade Oriental ou voltados para a Antiguidade clássica, percebendo também a

presença dos fatos ao longo do tempo histórico no processo de constituição atual das nações Africanas.

A noção de memória também pode ser trabalhada no ensino médio por intermédio da história oral, com elemento constituinte da História de diversas civilizações e de povos atuais e que fortalece a importância da memória tão silenciada em no atual período de avanço do processo de globalização.

Com relação o tempo histórico é crucial se trabalhar a ideia de ritmos de duração, a qual permite relacionar os processos de estruturação política e econômica dos Reinos e Impérios Africano à sua manutenção em âmbito político, econômico, social e cultural.

A FORMAÇÃO E PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Historicamente, o debate, sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem-se pautado por alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica dos vários níveis de ensino, associações sindicais e científicas, mais precisamente a Associação Nacional de História (Anpuh) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área. Assim, tratar das questões propostas significa, de certa forma, intervir num campo de acirradas disputas teóricas e políticas.

Para Pinsky (2003) o professor deve possuir prepara adequado ter acesso a bons livros, preparar boas aulas e desenvolver o espírito crítico dos alunos, demonstrar-se confiante e sobretudo deve ter conteúdo, Cultura. Como é citado por ele:

É inadmissível um professor que não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias. Se o salário é baixo, se o estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo nas esferas competentes [...]em vez de usar isso tudo como desculpa para falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada[...] (PINSKY, 2003, p. 22).

É fundamental a qualquer profissional que lide com o conhecimento que procure estar ao máximo de sua tempo em contato com o conhecimento. Afinal o professor exerce papel fundamental de intermediário entre o patrimônio cultural da humanidade e os educando, por isso é necessário um grande conhecimento ou que o professor conheça o máximo possível. O professor necessita conhecer as bases da cultura, seja ela brasileira ou mundial: desde as formas de organização primitiva das sociedades humanas, como também eventos políticos de grande repercussão atual como os conflitos no oriente médio ou os embates políticos na capital do país em que vive.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacional dos Cursos de História elaborado em 2006 entre MEC e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) e que estabelecem perfil do professor de história :

Um graduado devera estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e os interes das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas aos seu campo do conhecimento. (magistério em todos graus,, preservação do patrimônio público, assessoriais a entidades publicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos)uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa.(BRASIL, 2006, p. 18).

Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos da educação, inclusive no magistério. Mas a essência da lei forma historiadores, e acaba por silenciar o papel da formação do profissional na área do exercício da docência.

Existe devido a este fato um grande debate em especial nas universidades, entre a formação do bacharel e do professor optando-se pela formação do primeiro (bacharel-técnico-pesquisador), o que acaba por engessar a posição favorável ao desenvolvimento de uma postura mais voltada para temas ou pesquisas relacionadas ao ensino aprendizagem em história caindo-se no discurso obscuro de que o profissional de História deve ater-se a pesquisa.

Meros discursos políticos tentam silenciar o real papel do professor de história, responsável pela formação da consciência cultural, política, econômica e social dos alunos. Pois o ensino de história possui um caráter essencialmente formativo. Por isto observa-se uma posição ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo valorizada, pois estratégica para o exercício do poder e das relações presentes sociedade, e desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático que desejam escamotear o saber por ela evidenciados.

Por fim nos resta dizer, que o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, e incorpore e reflita sobre os ensinamentos de variadas formas. Porém o historiador formando de acordo com as novas diretrizes viverá os mesmos problemas. Isso exigirá dos futuros docentes, das instituições e do estado um investimento na formação continuada, com o objetivo de reconstruir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade de saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula.

OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA SALA DE AULA

Pinsky (2003), postula a necessidade de conteúdos que coadunem com a realidade vivenciada pelo aluno e que não se pautem apenas em discursos políticos ou discursos lacunares. O passado, segundo ele deve ser interrogado também a partir de questões que nos inquietam no presente. Portanto assim as aulas teriam um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

Tal compromisso não seria o de julgar previamente os elementos de certo período de tempo, ou justificar condutas do passado. Significa tomar como referencia questões sociais culturais e estabelecer interpretações e organizar a análise dos fatos.

O mais importante deverá ser um conjunto de conteúdos que busquem não um saber enciclopédico mas um saber para a vida para a vivência do aluno. Os professores não devem pautar-se em concluir livros didáticos, mas priorizar como coloca o Pinsky (2003), conteúdos que formem no aluno a noção de historicidade e conteúdo histórico das transformações sociais.

Esta proposta vem de encontro ao movimento curricular do ensino médio, que desde o início dos anos 80 defende uma perspectiva multicultural, temática, não faz apologias ao relativismo absoluto, conforme apontam alguns críticos marxistas de história temática. A ideia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo um chavão de que tudo é história, ou mesmo uma volta do presentismo em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir a diluição do objeto da disciplina.

Em decorrência há uma restrição ao acesso ao conhecimento histórico. As experiências curriculares contemporâneas em diversos países têm-nos demonstrado possibilidade e caminho, na construção de currículos de história para uma educação verdadeiramente democrática. Apresentam-se conteúdos da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que já é universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para história de cada um. Em outras palavras, buscam-se o respeito à diferença, à diversidade, ao espírito democrático, à tolerância e à solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens.

Partindo-se destes princípios teóricos quais seriam os melhores eixos temáticos a serem tratados sobre a História e Cultura Afro-Brasileira? Segundo a legislação em questão deve-se buscar desde a importância do território (aspectos fisiográficos), dos grandes Reinos

como o Egito, Núbia, Mali, Songai, Congo, Zimbábue as contribuições destes povos, o escravismo no colonial, e suas múltiplas relações, para a formação das matrizes brasileiras de origens africanas, as relações neocolonialistas e pós independência, a formação da União Africana, a diáspora moderna e porque não avançar nas relações África-Caribe-Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História desempenha um importante papel no curso das diferentes civilizações, permite o entendimento das relações, políticas, econômicas e sociais. A grande guinada da história se processa após o fim da II Guerra Mundial, com a bipolaridade e os embates entre os historiadores e a corrente Marxista, (PESAVENTO, 2003), mesmo o ensino acadêmico pautava-se nas análises das disputas de classes sociais e na análise política a partir da superestrutura e infraestrutura, possibilitando a introdução de temáticas relacionadas ao imperialismo e as relações de espoliação imperialistas impressas sobre a África.

As transformações ocorridas na Europa no final dos anos 70 introduziram no mundo uma nova forma de interpretação história a denominada Escola dos Annales descrita por Pesavento (2003) e, que introduziu novas formas de interpretar a realidade social e cultural sem se prender apenas a análise pelo viés econômico. Enfim, este é o momento notório em que a historiografia africana ganha corpo podendo então ser objeto de profundo interesse de diversos estudiosos.

A história a partir de então passa a ser um verdadeiro caldeirão de correntes, com análises que parte das estruturas mentais, a dita “História das Mentalidades” ou observação das Estruturas Sociais e Políticas, os ditos conceitos estruturalistas (PESAVENTO, 2003, p. 25).

Mas o Grande Clio da História, conforme Pesavento (2003), advém com uma nova interpretação que está contagiando os cursos acadêmicos, a História Cultural, que busca a análise da sociedade a partir de elementos culturais, como a literatura, a identidade e as diferentes representações. Para alguns este novo modelo contribui para o fim do caráter científico e por escamotear o processo de exploração entre as classes sociais por sua vez contribuindo para o esquecimento dos grandes debates da historiografia africana.

Tomando por base todo este processo de evolução no ensino de História vive um momento paradigmático: Qual a importância do ensino de História e Cultura Afro – Brasileira? Qual o papel da legislação e do livro didático neste processo de construção para a sociedade brasileira? A resposta: o professor deve contemplar todas as correntes e permitir a

análise e interpretação individual o que permitirá o desenvolvimento de modelos próprios de entendimento, lembrando que a História é filha do seu tempo.

A legislação atual é um elemento fundamental para o processo de ensino e elaboração do material didático para os profissionais na área da História e das demais disciplinas contempladas na Lei 10.639/03. A LDB 9.394/96 ao contemplar e priorizar um ensino que valorize a criação da Ética, cidadania e identidade, evoca o História que ao contemplar e priorizar o ensino de História do Brasil, permitiram os brasileiros e criação de um sentimento de alteridade e de entendimento do processo histórico e constituição de nossas matrizes africanas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais complementam esta legislação e estabelecem importantes preceitos e diretrizes para o ensino e acabam por nortear o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a consequente elaboração de manual adequado que possa auxiliar a atuação do professor. Ainda que se priorize a História Universal, busca-se cada vez mais valorizar novos eixos temáticos, como o tempo, o processo histórico, as relações de trabalho e as relações de poder, principalmente voltando-se a nação brasileira e a identidade individual e valorização de nossa ligação transatlântica.

Neste contexto descortina-se a importância e em especial do conhecimento e do debate da legislação, bem como das principais correntes historiográficas, buscando a preparação de conjunto de diretrizes básicas que auxiliem o profissional, mas que ele seja crítico, reflexivo, consciente da metodologia e técnicas de pesquisa que ele pode utilizar para o exercício da construção de uma nova mentalidade sobre a temática. Esta discussão não pode se encerrar, pois a História é processual e todos agentes que podem e devem continuar a exercer o seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº10.639/03**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ História**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

MENESES, Ulpiano T. B. Museus Históricos: da celebração à consciência histórica. In: **Como explorar um Museu Histórico**. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1995. p. 7-25.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História Africana nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Africanos, ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461.

_____. A História Africana nas Escolas: Entre Abordagens e perspectivas. In: **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC-SECAD/UNB, 2005. p. 87-107.

_____. **A História africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o visto, da legislação educacional aos olhares dos especialistas**. Brasília: MEC-SECAD/UNB, 2006. p. 5-23.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: Por uma história Prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-37.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.

LONGEVIDADE: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PREPARAÇÃO DO JOVEM

SANDRA NEUSA LIMA PEREIRA DUTRA
Mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília

RESUMO

Fazendo um pequeno apanhado do processo de envelhecimento populacional e do papel da educação nesse contexto, este artigo tem o objetivo de traçar uma aproximação da nova realidade do fenômeno da longevidade do processo educativo, a partir da formação docente, para atuar na preparação do jovem estudante para o seu percurso de vida, singular e coletiva, do início de sua vida como cidadão, hoje jovem, mas futuro idoso. Sem a pretensão de levantar um postulado sobre o assunto, o artigo toma como base o discurso de dois autores, Síveres e Zuben, para a formação de professores, relacionando as transformações da sociedade atual, o fenômeno da longevidade e a necessidade da formação docente no mundo contemporâneo, para a preparação do jovem para o processo de envelhecimento.

Palavras-chave: Longevidade. Formação de professores. Envelhecimento. Formação do jovem.

ABSTRACT

This article aims to discuss the new reality of the phenomenon of longevity in the context of the educational process. More specifically, it draws on the work of Síveres and Zuben to discuss the transformations of current society, the phenomenon of longevity and the need for teacher training to prepare teachers in the contemporary world to help young students deal with in their eventual aging process.

Keywords: Longevity. Teacher training. Aging. Formation of the young.

INTRODUÇÃO

Envelhecer é um fator inexorável ao ser humano. Referindo-se ao quão complexo e abrangente é o processo de envelhecimento, Câmara (2006) diz que esse processo tem fortes repercussões no desenvolvimento e na qualidade de vida de uma população. O Brasil, como os demais países, enfrenta o desafio do fenômeno da longevidade de sua população.

O papel e a figura do idoso na sociedade atual já não são mais os mesmos de meados do século passado. A definição de idoso é uma tarefa abstrata, pessoal e lúdica. Dependendo da idade do indivíduo imbuído dessa tarefa, ele pensará nos avós ou pais grisalhos, o estereótipo de uma pessoa de idade, segundo Dutra (2013). De acordo com a autora, a criança de hoje encontrará um pouco mais de dificuldade de associar um idoso com seus avós, uma vez que a tradicional figura do idoso já não retrata o atual sexagenário.

Isso vem ao encontro do que dizem Kalache, Veras e Ramos (1987), quando se referem ao envelhecimento populacional mundial como um novo processo ao qual até os países mais ricos estão se adaptando. Com a exaltação à juventude a velhice, então, passa a ser temida como uma conotação de fim, segundo Lopes (2009), para quem, diante da realidade social da longevidade, a questão, agora, é envelhecer bem.

O processo de envelhecer bem exige esforços que abrangem a definição de políticas públicas voltadas ao segmento populacional de longevos, assim como a conscientização, pela sociedade, dos direitos, individuais e coletivos, e dos espaços a serem conquistados. Segundo Papaléo (2007) todos os problemas dos idosos, sejam de ordem médica, social, econômica, política, psicológica e espiritual, representam desafios que devem ser superados, para amenizar a caminhada do idoso no terceiro milênio.

Considera-se uma velhice bem-sucedida, segundo Neri, Yassuda e Cachioni (2004), quando os idosos mantêm autonomia, independência e envolvimento ativo na vida pessoal, social e familiar, com os amigos e o lazer, o que se traduz em autodescrições de satisfação e de ajustamento. De acordo com as autoras, a velhice bem-sucedida reflete-se em reconhecimento social aos idosos porque lhes permite contribuir com a sociedade ou grupo familiar, fazendo com que sejam vistos como modelos de velhice boa e saudável. Esse conceito pode ser fortalecido pelo conceito de autonomia de Kalache, Veras e Ramos (1987), que está ligado à qualidade de vida do indivíduo idoso e esta depende da região em que ele vive - rural ou urbana. Os conceitos de envelhecimento cronológico e envelhecimento funcional são diferentes, de acordo com a qualidade de vida do indivíduo.

A discussão sobre longevidade populacional é decorrente de profunda reflexão sobre as mudanças na economia, na organização social e na produção de bens que levam, segundo

Câmara (2006), à redefinição das relações sociais e à criação de espaços para debates e sensibilização dos educadores para questões ligadas ao envelhecimento da população.

Em consonância a isso, Kalache, Veras e Ramos (1987) mencionam ser natural uma sociedade desejar o envelhecimento de sua população, sendo importante, também, melhorar a qualidade de vida dos que já envelheceram ou estão em processo de envelhecimento.

Para assegurar os direitos do idoso, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, desenvolveu um trabalho de divulgação do Estatuto do Idoso, criado pela Lei nº 10.741/2003. O Estatuto representa uma grande conquista para os idosos e a sociedade brasileira, possibilitando ações com vistas à promoção de uma vida mais digna à população longeva.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2003), a expectativa é de que, até 2025, o Brasil seja o sexto país com o maior número de idosos do mundo. Expectativas como estas geraram a necessidade urgente de criar e implementar políticas sociais efetivas a fim de preparar a sociedade para essa iminente realidade e, principalmente, preparar o jovem estudante para o seu próprio envelhecimento.

Nessa perspectiva, fazem-se necessárias práticas dialógicas que promovam discussões acerca de compromissos sociais da educação e na educação. É necessário, também, incitar formas que permitam a expressão da qualidade dessa educação, cujo compromisso exige a construção de uma nova sociedade que se apresenta mais velha e com menor número de jovens.

O Censo 2010 mostra que o grupo de crianças de até quatro anos, em 1991, representava 5,7% e 5,5% para os sexos masculino e feminino, respectivamente. No ano de 2000, essas taxas passaram para 4,9% e 4,7%. Em 2012 os percentuais caíram para 3,7% e 3,6%, respectivamente, enquanto a população acima de 65 anos alcançou 7,4% em 2010, contra 4,8% em 1991 e 5,9% em 2000.

Diante do crescimento da população de idosos no Brasil torna-se imprescindível envolver a educação no desenvolvimento de uma percepção e a preparação do estudante para o processo de envelhecimento.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO

O envelhecimento não deve ser visto como um processo penoso (CÂMARA, BRASIL e PIGNATA, 2010). Segundo as autoras, é evidente a necessidade de construção de um significado mais otimista para o envelhecimento, de forma a superar a visão negativa desse fenômeno.

Seguindo a previsão do IBGE para o crescimento da população de idosos no Brasil, é de se esperar uma política cada vez mais precoce de conscientização do jovem para o seu inexorável envelhecimento. Com base no princípio da subjetividade da educação como um processo integral, que envolve não apenas a cognição, mas sentimentos e emoções (CÂMARA & NASCIMENTO, 2012), a educação pode e deve ser o caminho para a preparação do jovem para essa realidade, uma realidade que também é sua, não apenas como observador, mas como parte dessa nova sociedade: ele é o futuro idoso.

Fica evidente a necessidade de preparação do jovem como cidadão que se desenvolve e envelhece no desempenho da sua cidadania que, nos moldes da nova sociedade brasileira, abrange a conscientização dos seus direitos de cidadão em desenvolvimento e, porque não, do seu futuro, como futuro idoso. Nesse sentido, Albuquerque e Cachioni (2013) apontam a necessidade de levar a gerontologia, como ciência que propõe a reflexão sobre o processo de envelhecimento, às salas de aula do ensino fundamental, com vistas à aproximação da instituição-escola com a realidade que a cerca no século XXI. Segundo as autoras, “pensar o envelhecimento e a própria velhice pode contribuir para que estes adolescentes desmitifiquem essa categoria etária e tenham informações para decidirem por um envelhecimento ativo e uma velhice com qualidade de vida” (ALBUQUERQUE & CACHIONI, 2013, p. 143).

Para Novaes (1997) envelhecer não é seguir um caminho já traçado, mas construí-lo, permanentemente. No reconhecimento desse caminho, o médico, professor de psiquiatria e diretor de pesquisa da Universidade de Lion-II Olievenstein (2001) aborda o tema sob a ótica dos sentimentos, emoções e sensações do homem, na busca da definição do significado do seu próprio envelhecimento, lançando sobre si mesmo o olhar do clínico que ele é. Relatando situações do seu cotidiano, o autor mostra a necessidade da ilusão da juventude, como forma ilusória de imortalidade e proteção contra a morte.

Sendo um processo em constante construção, como o próprio indivíduo, o envelhecimento deve ser tratado no decorrer da educação do jovem. Para isso, o professor deve ser formado, de maneira consistente e consciente da importância dessa formação no desempenho da sua profissão, pois, como todas as situações humanas, a velhice tem uma dimensão existencial, segundo Costa (2003), que modifica a relação do indivíduo com o tempo e, conseqüentemente, sua relação com o mundo e com a própria história. Para a autora, a velhice, como etapa da vida, é um processo biológico inevitável, mas não é o único, acarretando modificações somáticas e psicossociais, num processo no qual as dimensões são contempladas ininterruptamente.

Não é um dos princípios da educação, se não o mais importante, formar o indivíduo na sua totalidade, como cidadão e ser humano? É chegado o momento de pensar a educação com o olhar voltado, também, para o envelhecimento como um processo inevitável e presente na vida de todos. Monteiro (2007) diz que envelhecer é um “processo de viver” e que todos envelhecem, porém nem todos chegam à velhice. No entanto, é necessário estar preparado para ela que não chega de um momento para o outro, é um processo inerente à própria vida.

Em consonância a esta perspectiva, Freire e Sommerhalder (2000) apontam o caráter preventivo que estudiosos têm dado aos seus trabalhos sobre o envelhecimento, com vistas a evitar ou minimizar os problemas causados pelas mudanças biopsicossociais da velhice. Atingidas pelas incertezas de como se dará o processo de envelhecimento de cada indivíduo, somado à dúvida sobre o futuro e às mudanças decorrentes desse processo, todas as gerações estão incluídas nesse processo. Segundo as autoras, essa dinâmica gera sentimentos e questionamentos dos indivíduos que envelhecem e daqueles que já alcançaram a velhice.

A partir de princípios como dignidade, autonomia, desenvolvimento pessoal e participação social ativa, fundamentados na cidadania, na emancipação e na pluralidade, Laranjeira (2010) mostra a desconstrução da imagem negativa, tanto da velhice quanto do próprio envelhecimento. É preciso preservar, inclusive pelo cidadão não idoso, as conquistas adquiridas, com vistas a um envelhecimento com dignidade (MOREIRA Jr., 2003). Segundo o autor, os desafios a serem alcançados, pela sociedade como um todo, não apenas pelos idosos, devem ser compartilhados. É o início do processo de envelhecer bem, socialmente.

A educação é um dos caminhos, se não o principal, como um instrumento de conscientização do jovem para o seu próprio processo de envelhecimento, aproximando-o dessa crescente realidade, buscando desenvolver no jovem de hoje, idoso de amanhã, a percepção dos longevos à sua volta, do caminho a ser percorrido por ele próprio.

Isso vem ao encontro do pensamento de Groisman (1999), que vê a velhice não como um problema social, mas como uma construção social, concordando com Olievenstein (2001), que mostra o envelhecimento como processo, que não ocorre de um dia para outro. É necessário ser preparado para enfrentar o próprio envelhecer, cada um à sua maneira, mas de forma inevitável.

Nessa mesma linha, Albuquerque e Cachioni (2013), defendem a introdução da reflexão e do debate nas escolas sobre a Gerontologia, como uma grande oportunidade para desmitificar a velhice e o processo de envelhecimento, com vistas à formação cidadã dos alunos e alunas. Para as autoras, essa ação “cria um potencial campo de construção de um novo paradigma sobre velhice” (ALBUQUERQUE & CACHIONI, 2013, p. 144).

O pensamento das autoras vem ao encontro da colocação de Olievenstein (2001), para quem na adolescência tudo é despertar, é inquietação cheia de esperança sustentada pelas forças que estão em ebulição no corpo e na mente do jovem. Para o autor, a preocupação com o sentido da vida ocorre em dois momentos: na adolescência e no “momento de reconhecimento, com a convicção íntima do nascimento da velhice, de seu percurso inevitável, ponto de partida de um questionamento sobre nosso futuro, que nos enlouquece” (OLIEVENSTEIN, 2001, p. 31).

Com vistas à formação de uma nova geração de idosos bem preparados, capazes de prolongar a vida profissional com bons salários e, conseqüentemente, adiando onerar os sistemas de saúde e previdenciário, Pastore (2014) aponta a necessidade de educação dos jovens para esse novo contexto. Diante dessa realidade, fica evidente que o professor deve ser formado para atender e fazer parte desse processo, na vida de seus alunos.

Capacitar o idoso e a sociedade é uma necessidade apontada por Laranjeira (2010), concluindo que o grau de humanidade de uma sociedade pode ser medido pelo lugar e o papel que ela reserva aos seus idosos. Partindo dessa afirmativa e da posição firmada por Debert (2004), de que todos serão velhos um dia, fica clara a necessidade de conscientizar e preparar o jovem para desempenhar o seu futuro papel de idoso, passando pelo processo de envelhecimento de forma saudável e consciente, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico e social.

Nesse sentido, Albuquerque e Cachioni (2013) afirmam que a desmitificação do envelhecimento e, conseqüentemente, a quebra de estereótipos e estigmas da velhice, decorre de um processo de empoderamento, ao qual eles denominam de educação gerontológica, resultado da possibilidade que os adolescentes terão para refletir e sentirem-se conhecedores do próprio envelhecimento.

Nessa mesma linha de pensamento, Pastore (2014) afirma que a esperança de termos idosos produtivos e qualificados nascerá da qualidade do ensino. Então, fica evidente a necessidade da formação do professor para atuar na preparação do jovem para o seu envelhecimento, como um processo diário e constante, construído por ele mesmo, consciente da inevitabilidade do envelhecer.

No mesmo sentido, Olievenstein (2001) constata que “cada um possui seu tempo, medido no tamanho de sua angústia, de sua solidão, de sua beleza, de seu rosto ainda sem rugas, depois, com poucas rugas”.

O tema longevidade está em evidência, de acordo com Sato (2008), em função da nova configuração da população, com o crescimento do número de idosos. Essa nova realidade

social traz desafios à sociedade e à educação, em particular, exigindo pesquisas e estudos mais profundos, com vistas a dar um novo significado aos conceitos de longevidade, envelhecimento e velhice.

Um novo significado à velhice deve começar pela mudança do olhar a ela lançado. Olievenstein (2001) aponta a importância de se perceber o envelhecimento a partir de três tipos de olhar: nosso para os outros, dos outros para nós e de nós para nós mesmos. Segundo o autor, é no encontro desses três olhares que a velhice passa a existir, seja no momento de convergência entre dois deles ou na convicção de apenas um.

O efeito das inovações tecnológicas gera um processo irreversível da universalização dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Segundo Zuben (2003) isso cria um antagonismo entre o local e o global, valores, costumes, modos de viver e conhecer o mundo, as relações instituídas em concerto, os sistemas de inteligibilidade e de juízos ético-morais. O envelhecimento populacional deixou de ser uma característica desta ou daquela sociedade, e deve ser visto como um processo mundial.

Com essa visão, em carta aos participantes da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, o Papa João Paulo II (2002), afirma que o envelhecimento deve ser enfrentado de maneira global integrada na complexa problemática do desenvolvimento. É essencial que as políticas públicas voltadas ao longo tempo sejam complementadas com programas de formação, atentas aos valores da vida em todas as suas fases, com vistas a educar as pessoas para a velhice durante toda a sua existência, capacitando-as a se adaptarem às mudanças, cada vez mais rápidas, no modo de viver e de trabalhar (JOÃO PAULO II, 2002).

Consoante a isso, o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (ONU, 2003), tem como um de seus objetivos “fortalecer a solidariedade mediante a equidade e a reciprocidade entre as gerações”. Para alcançar esse objetivo o Plano de Ação apresenta algumas medidas, dentre elas “promover, por meio da educação pública, a compreensão do envelhecimento como questão de interesse de toda a sociedade” (ONU, 2003, p. 42).

Kalache (2005), diz que o idoso de 2050 é o jovem de hoje e que a geração que está próxima da aposentadoria, os chamados *baby boomers*, nascidos depois da II Guerra, talvez mude a forma como hoje se entende o envelhecimento. O autor afirma que envelhecer é um processo e a sociedade precisa responder com medidas práticas ao envelhecimento da população, motivo pelo qual a preparação para o envelhecimento deve ocorrer a partir da hora em que se nasce.

Esse entendimento confirma a ideia de Câmara (2006), de que a educação é fundamental para melhor compreensão do fenômeno da longevidade, do seu entendimento e, porque não, do pensar no futuro longo. Acrescente-se a isso a afirmação decorrente da II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, de que o envelhecimento é uma conquista, não é um problema, segundo o Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal (2002).

Preocupados com o crescente número de pessoas com vidas mais longas e saudáveis e considerando a importância de que os estudantes entendam o impacto do envelhecimento sobre os indivíduos e a sociedade, nos Estados Unidos, o *Ithaca College Gerontology Institute - ICGI* desenvolve um projeto que aborda as questões do envelhecimento, levando o tema à formação de professores, atuantes na área de Estudos Sociais nos graus de 7 a 12⁽¹⁾. O ICGI declara como visão “preparar os alunos para a cidadania e liderança em uma comunidade global em rápido envelhecimento”⁽²⁾.

Iniciado em 1997, o projeto dá suporte aos professores participantes, por meio de treinamentos e materiais de ensino, criando um modelo de integração entre a gerontologia e planos de aula que podem ser usados por outros distritos. Essa ação proporciona aos alunos maior sensibilidade e consciência das questões relacionadas ao envelhecimento.

Ainda nos Estados Unidos, são desenvolvidos programas e projetos de educação para o envelhecimento em escolas de ensino fundamental e médio como, por exemplo, o programa *Stealth Gerontology*TM desenvolvido por Pruski e col. (2004, *apud* Albuquerque & Cachioni, 2013, p. 145) que, de acordo com as autoras: “apresentou como objetivo a formação de professores a respeito de: 1) tópicos gerontológicos importantes, incluindo promoção da saúde e prevenção de doenças (por exemplo, alterações neurossensoriais) e fenômenos sociológicos (por exemplo, relações intergeracionais); 2) o uso eficiente das matérias curriculares como Ciências, Matemática e

⁽¹⁾ Disponível em <http://www.ithaca.edu/gerontology/schools/about.html>, acesso em 12/08/2014

⁽²⁾ Disponível em <http://www.ithaca.edu/gerontology/>, acesso em 21/08/2014

Leitura/Linguagem baseadas em um estudo anterior do próprio grupo de pesquisadores sobre as temáticas gerontológicas a serem inseridas no currículo (*PositivelyAging® curriculum*); 3) propostas de estratégias de ensino (estudos dirigidos) e 4) informações sobre saúde para prolongamento e melhoria da vida (exemplo, eventos da vida associados com o envelhecimento)”.

Sobre gerontologia no contexto escolar, podemos citar um trabalho de iniciação científica, desenvolvido no Brasil, por Souza et al. (2008). O trabalho consistia num levantamento de conteúdos sobre envelhecimento em livros didáticos de 6ª série, atual 7º ano, do ensino fundamental de uma escola pública em Londrina-PR, no qual verificaram que o tema estava presente nas disciplinas de Língua Portuguesa (poesia e pinturas, que tratavam da necessidade de cuidado com o idoso), História (transmissão de conhecimentos de indígenas mais velhos aos mais jovens) e Ciências (necessidade de vacinação de idosos contra a gripe).

No Rio Grande do Sul, Gomes e Doll (2008) desenvolveram um trabalho que trata da inclusão do tema envelhecimento no currículo do Programa Integrar, tendo como um dos objetivos promover reflexões coletivas e individuais sobre o envelhecimento aos educandos, trabalhadores entre 25 e 55 anos, sobre esse processo. Não é um trabalho com adolescentes, mas é um passo na direção da preparação do indivíduo, ainda não idoso, para o seu futuro como idoso.

Diante da evidência da necessidade de inclusão do tema da longevidade e do envelhecimento na formação do jovem, torna-se necessária a formação do professor.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM – DA INCERTEZA À COMPREENSÃO

Segundo Síveres (2013) a formação docente, um processo constante, deve ser compreendida a partir dos processos de aprendizagem contextualizados numa realidade em constante mudança, centrados na epistemologia de construção dos saberes. Somada à complexidade e interdisciplinaridade do processo de aprendizagem, apresenta-se a constante mutação da sociedade e da própria condição da humanidade, como entidade viva em permanente construção de si mesma.

Nesse contexto, o docente tem o desafio diário de compreender uma nova realidade e um novo posicionamento educativo (SÍVERES, 2013). A partir do conceito de “educação ao longo da vida”, o autor apresenta o “aprender a ser” como uma finalidade educativa, à medida que ele (o aprender a ser) permite que o ser humano seja ele próprio. O professor deve estar em estado de aprendizagem, em proximidade com a realidade contemporânea, segundo esse autor.

A sociedade contemporânea passa por grandes e rápidas transformações. No Séc. XX grandes avanços ocorreram na área das ciências e tecnologia, acarretando profundas mudanças no cotidiano da humanidade. No Séc. XXI essas transformações continuam aceleradas e, nesse novo contexto, o conceito de constante estado de aprendizagem torna-se

ainda mais necessário na sociedade atual que, assinalada por uma matriz cultural caracterizada por profunda revolução no campo técnico-científico, por rápidas e permanentes transformações e pela universalização dos fatos sociais, econômicos e políticos, de acordo com Zuben (2003).

Diante da realidade de um mundo marcado por incertezas e transformações, as palavras-chave do o Séc. XXI são ruptura, caos, desordenamento e complexidade, de acordo com Zuben (2003), que aponta estarmos diante de uma nova situação, no âmbito do conhecimento, que influenciará significativamente os sistemas educativos. Segundo esse teórico, perante a essa modernidade global, o indivíduo sente-se confuso em meio à complexidade do mundo moderno, por nem sempre ter meios de participar da sua comunidade, tão modernizada.

Nesse sentido, Albuquerque e Cachioni (2013) apresentam os questionamentos feitos pelos participantes da pesquisa que desenvolveram sobre a inclusão do tema envelhecimento no currículo escolar. Os entrevistados colocaram questões como, por exemplo, a preparação dos professores para aplicação do tema/conteúdo, a necessidade de tornar o tema atraente aos estudantes, a sensibilização da comunidade escolar como um todo. Percebe-se a preocupação geral com a preparação do professor, para lidar com o tema na formação dos jovens e uma das professoras entrevistadas destaca a delicadeza de preparar alguém (o jovem estudante) para lidar com o idoso, mas, também, para envelhecer. As autoras apontam duas perspectivas: a educação para o envelhecimento e educação para o relacionamento intergeracional, presentes na maioria dos discursos dos participantes da pesquisa, a partir da visão do envelhecimento como um processo constante e uma fase da vida contemporânea.

Nessa linha, considerando o processo de envelhecimento e o relacionamento intergeracional, podemos apontar o entendimento de Síveres (2013), que propõe uma relação dialógica entre singularidade e convivialidade, na qual a formação docente se dá pela expressão singular e pela participação convivencial dos professores, numa articulação pedagógica entre informação e compreensão potencializando e tornando o percurso aprendente mais compreensivo do que informativo. O autor sugere um postulado ético, com a superação do modelo de bem-estar e a proposta do paradigma do bem viver, a partir da inversão da lógica do bem-estar para um processo do bem viver e aponta a formação e a profissionalização docente com um caráter de responsabilidade pessoal e institucional, pautadas e respaldadas na ética e no compromisso político com a construção de uma sociedade justa e solidária.

Segundo Síveres (2013) a melhoria das condições humanas, fez a civilização contemporânea refém do imediatismo e da superficialidade, consideradas manifestações explícitas de um projeto de bem-estar. Começa a emergir um conceito inverso à lógica do bem-estar para um processo do bem viver.

Para o bem viver, mais do que retomar ou construir conceitos unidimensionais, é necessário desenvolver a sabedoria; mais do que percorrer caminhos disciplinares, é imprescindível forjar percursos transdisciplinares; e mais do que ser um produtor-consumidor, é indispensável ser um sujeito crítico e criativo, para criar e recriar a felicidade (SÍVERES, 2013, p. 657).

As mudanças da modernidade, geradoras de novas formas e matrizes de cognição e inteligibilidade e, conseqüentemente, de uma racionalidade mais alargada, segundo Zuben (2003), mudam o modo de entendimento do desenvolvimento humano. Para o autor, um dos efeitos mais marcantes provocados por essas mudanças é a nossa percepção e concepção do tempo: a consciência interna de temporalidade sendo tão radicalmente afetada acentua a dificuldade de adaptação à nova realidade. O autor destaca que não se pergunta mais o que ou quem é o homem, mas o que vamos fazer do homem?

Na construção do ser professor, um ser aprendente e docente, Síveres (2013) coloca que uma aprendizagem compreensiva baseia-se em dados ou fenômenos apreendidos da realidade e baseado neles, faz-se um contínuo e profundo exercício para absorver a sua essência e dar um sentido a essas informações. “À medida que se percebe uma nova razão para ensinar, ou uma nova possibilidade para exercitar esses conhecimentos, a aprendizagem assume outro significado” (SÍVERES, 2013, p. 655).

Citando Hannah Arendt, Zuben (2003) fala que não estamos equipados nem preparados para pensar na lacuna/ruptura entre o passado e o futuro, mencionando que os valores herdados não correspondem mais às necessidades, às realidades e aos desafios enfrentados pela humanidade atual e que ainda é desconhecido um processo cultural capaz de instaurar novos significados e novos valores.

Zuben (2003) traz à baila o desafio de administrar a nova situação cultural, no âmbito da formação de professores, com o projeto das tecnociências tendo como parâmetro alguns “valores mínimos compartilháveis” pelos membros de uma determinada comunidade ou sociedade. Esse projeto fundamenta-se na convicção da concretização de atitudes fundadas na educação de valores, traduzidos em obrigações e responsabilidades, capacitadas à orientação da gestão dos assuntos públicos no âmbito de uma ética de justiça, do bem comum, segundo o autor.

Consoante a isso, Síveres (2013) defende que a formação e a profissionalização dos professores exigem processos de aprendizagem capazes de articular o bem-estar com o bem

viver, sendo o primeiro uma condição essencial para a sobrevivência humana e o segundo uma característica da vivência humana pautada na dignidade e na responsabilidade. Responsabilidade, ética do bem comum, bem-estar e bem viver se complementam, no processo de formação do ser docente, a partir da compreensão profunda e abrangente da realidade.

Complementando essa formação, apresenta-se a apropriação, por meio “de um exercício constante e rigoroso, da autorreflexão crítica e da capacidade de compreensão como a atividade da dimensão hermenêutica da própria autocriação do sujeito humano é a meta primordial da formação estrutural e originante do indivíduo humano” (ZUBEN, 2003, p. 52).

Segundo esse autor, três elementos articulam-se dialeticamente, para o desenvolvimento de um projeto de formação docente na educação na atual situação de grandes transformações e incertezas, para possibilitar, a cada indivíduo, a sua autoconstrução: as condições de pertinência ou de possibilidade (fatores internos, condicionantes da ação criativa humana com sentido: direção, significação finalidade); a articulação que deve ser buscada entre as dimensões cognoscitiva (compreensão e pensamento) e a dimensão do comportamento como ação consciente e voluntária (o caráter ético que opera por meio do juízo prudencial); e as circunstâncias crisogênicas (incerteza, complexidade, desordem) que condicionam os projetos de formação humana, de modo geral, e de formação docente em particular.

De acordo com Zuben (2003) o professor tem sido assujeitado, na sua formação, pelo modelo da simples reprodução, resignada e docilmente obediente ao que já estava estabelecido, sem crítica ou autocrítica. Esse modelo impedia a visão do outro, o reconhecimento das diferenças e da alteridade. Fica evidente a necessidade de se quebrar esse paradigma e formar o professor, de fato, para enfrentar e, principalmente, entender as constantes e rápidas mudanças tão significativas da realidade contemporânea para que possa enfrentar as mudanças no seu próprio modo de ser e pensar e, então, agir como agente dessas mudanças, no exercício da sua profissão.

Cabe destacar a colocação de Síveres (2013) ao dizer que em meio aos desafios contemporâneos, o processo de formação docente deve ser um processo de aprendizagem que não se esgote nos meios, deve potencializar suas finalidades. Para o autor

a pessoa com seu projeto de vida vinculado a um percurso coletivo e histórico necessita de um procedimento educacional, no qual o encontro, o diálogo e o sentido são os princípios da aprendizagem e, para isso, deveriam contar com a relação dialógica, entre outras, da singularidade e convivialidade, da informação e compreensão, e do bem-estar e do bem viver” (SÍVERES, 2013, p. 658-659).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade que é o fenômeno da longevidade, da necessidade de preparação do jovem para o seu envelhecimento e da posição dos autores sobre a formação de professores no contexto das mudanças tecnológicas e sociais e, com base nas previsões oficiais de crescimento da população idosa brasileira, fica evidente a necessidade de formar o professor para atuar na preparação do jovem estudante para o seu percurso de vida, singular e coletiva, do início de sua vida como cidadão, hoje jovem, mas futuro idoso.

No entanto, é necessário atentar para as condições vividas pelos docentes nas escolas, seus próprios preconceitos e medos referentes ao tema do envelhecimento. Os professores precisam ser instrumentalizados e preparados para o exercício e o desenvolvimento do tema com os jovens alunos que, por sua vez, precisam estar abertos ao tema e nele interessados. O tema de ser desenvolvido a partir do conceito da transversalidade, sem que ele seja apenas mais um conteúdo a ser apreendido pelos alunos.

A questão da formação de professores para a preparação do jovem para o seu envelhecimento, como as demais temáticas, atende às finalidades da educação, abrangendo o processo de construção de autoria das relações do sujeito concreto com a realidade, com o mundo e com outros sujeitos.

Envelhecer é um processo natural e inevitável na vida de todos, professores e alunos. O fenômeno da longevidade é uma realidade na sociedade brasileira. Formar cidadãos críticos e conscientes é função da educação, que deve preparar o cidadão para exercer seu papel na sociedade, cujos integrantes estão envelhecendo e mantendo-se ativos por mais tempo.

Nesse caminho está o professor, o ser docente que também envelhece. A construção desse processo é individual, cada um tem seu tempo e sua maneira de envelhecer, mas deve-se ter em mente que é necessário estar preparado para percorrer o caminho do envelhecimento, de forma ética, crítica e consciente.

O jovem estudante de hoje pode vir a ser o professor de amanhã, mais consciente do seu próprio envelhecer e, conseqüentemente, mais preparado para ajudar seus alunos na construção mútua do caminho, rumo à longevidade saudável, plena, ativa e consciente. É um ciclo inquebrável e constante de preparação do indivíduo para o seu envelhecer. Envelhecer bem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. S. & CACHIONI, M. Pensando a Gerontologia no Ensino Fundamental. **Revista Kairós Gerontologia**. 16(5), pp.141-163. Online ISSN 2176-901X. Print ISSN 1516-2567. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP.

CÂMARA, J. da S. Longevidade populacional – novos desafios para educação e para a dinâmica curricular. In: MONTEIRO, Filomena Maria A., MULLER Maria Lúcia Rodrigues. (Orgs). Coletânea – **Educação como Espaço da Cultura**. V. II. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006.

CÂMARA, J. da S; BRASIL, A. da S. & PIGNATA, E. K. de A. **Ressignificação do Processo de Envelhecimento**. Uberlândia, MG: ANPED-UFU, 2010.

CÂMARA, J. da S. & NASCIMENTO, F. P. do. Subjetividade e Intersubjetividade da Educação. In: CARVALHO, Carlos Henrique (Org). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Volume 2. Uberlândia, MG: UDUFU, 2012. p. 593-611.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS EM PORTUGAL. **Segunda Assembleia Mundial Sobre Envelhecimento conclui em Madrid, aprova plano de ação e declaração política: governos afirmam conceito de “Sociedade para todas as idades”**, 2002.

Disponível em <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/ageing/idosos-final.pdf>. Acesso em 16/04/2014.

COSTA, G. de A. **Tríplice visão do envelhecimento: longevidade, qualidade de vida e aspectos biopsicossociais da velhice**. 2003. Disponível em http://www.afrid.faei.ufu.br/sites/afrid.faei.ufu.br/files/Doc/completo_6.pdf. Acesso em 19/06/2013.

DEBERT, G.G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo, SP: FAPESP, 2004.

DUTRA, T. A velhice que queremos ter. In: **Medicina CRM - Revista de humanidades médicas**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2013.

FREIRE, S. A. & SOMMERHALDER, C. Envelhecer nos tempos modernos. In: NERI, A. L. & FREIRE, S. A. (Org.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000. p. 125-134.

GOMES, A. & DOLLS, J. **A temática do envelhecimento no currículo do programa Integrar/ RS**. Passo Fundo (RS): Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, 5(1), 2008.

GROISMAN, D. Velhice e história: perspectivas teóricas. In: **Envelhecimento e saúde mental: uma aproximação multidisciplinar**. Cadernos IPUB, Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, n. 10, 1999. p. 43-56.

JOÃO PAULO II. **Carta aos participantes da II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2002. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/2002/documents/hf_jp-ii_let_20020410_assembly-ageing_po.html. Acesso em 15/04/2014.

KALACHE A. **Um mundo mais velho**. Revista Veja. Edição de 6 de julho de 2005. São Paulo, Editora Abril, 2005. Disponível em <http://veja.abril.com.br/060705/entrevista.html>. Acesso em 23/04/2014.

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R. O envelhecimento da população mundial. Um desafio novo. **Rev. Saúde pública**, São Paulo, **21**:200-10, 1987.

LARANJEIRA, C. A. "Velhos são os trapos": do positivismo Clássico à era nova. **Saúde soc.**, São Paulo, v.19, n. 4, dezembro de 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19/06/2013.

LOPES, E. M. M. **Motivos que levam pessoas com sessenta anos ou mais a buscarem a educação superior**. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

MONTEIRO, P. P. **A beleza do envelhecer: caminhos possíveis**. Grupo Editorial Autêntica, 2007. Disponível em http://grupoautentica.com.br/fique_por_dentro/noticias/a_beleza_do_envelhecer_caminhos_possiveis/2. Acesso em 24/04/2013.

MOREIRA JR., C. S. **Grupo de sala de espera: sentidos do envelhecimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2003, vol. 13, n. 25, PP. 85-96. ISSN 0103-863-X.

NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (Orgs.); CACHIONI, M. (Colab.). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas: Papirus, 2004, Coleção Vivacidade.

NOVAES, M.H. **Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. Rio de Janeiro: Nau, 1997.

OLIEVENSTEIN, C. **O nascimento da velhice**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

ONU. **Plano de ação internacional para o envelhecimento, 2002**/Organização das Nações Unidas; tradução de Arlene Santos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 49 p.: 21 cm. – (Série Institucional em Direitos Humanos; v. 1).

PAPALÉO NETO, M. **Tratado de Gerontologia**. São Paulo: Editora Atheneu, 2007, 2. Ed. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/130586530/Tratado-de-Gerontologia-2edicao-Ed-Atheneu-02-2007-Sumario#download>.

PASTORE, J. **A invasão dos idosos**. Jornal O Estado de São Paulo, edição de 06/05/2014. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-invasao-dos-idosos,1162758,0.htm>. Acesso em 09/05/2014.

SATO, N. C. Educação superior e projeto de vida na percepção dos longevos. **Dissertação**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008.

SÍVERES, L. Os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente. In: **Inter-ação**. Revista da Faculdade de Educação, EFG, v. 1, 1975. Goiânia: FE/PPGE/UFG, 1975, v. 38, n. 3, set./dez./2013.

SOMMERHALDER, Cínara e NOGUEIRA, Eliete Jussara. As relações entre gerações. In: NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Org). **E por falar em boa velhice**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 101-12.

SOUZA, B.C. *et al.* Abordagem do envelhecimento nos livros didáticos da 6ª série do ensino fundamental. **Anais do III Encontro de Bolsistas do Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social**. Londrina (PR), 2008.

ZUBEN, N. A. V. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: **Formação de professores: Da incerteza à compreensão**. BICUDO, M. A. B. (org.). Bauru, SP: EDUCS, 2003, p. 47-84.