

POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

**RICARDO LUIZ
DE BITTENCOURT**
organizador



POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

RICARDO LUIZ
DE BITTENCOURT
organizador



2018

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

EXPEDIENTE

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2018 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2018 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Heloiisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

EXPEDIENTE

Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, UNIRIO, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza Do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.
São Paulo - SP. Telefone: +55 (11) 96766-2200.
E-mail: livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

EXPEDIENTE

Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Administrador de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de Criação	Raul Inácio Busarello
Capa e Projeto Gráfico	Chama7 Camila Clemente
Imagens da capa	Projetado por Freepik
Editora Executiva	Patricia Biegging
Revisão	Organizador e autores
Organizador	Ricardo Luiz de Bittencourt

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P779 Políticas e práticas na formação de professores. Ricardo Luiz de Bittencourt - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 164p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-002-7 (eBook PDF)
978-85-7221-004-1 (Brochura)

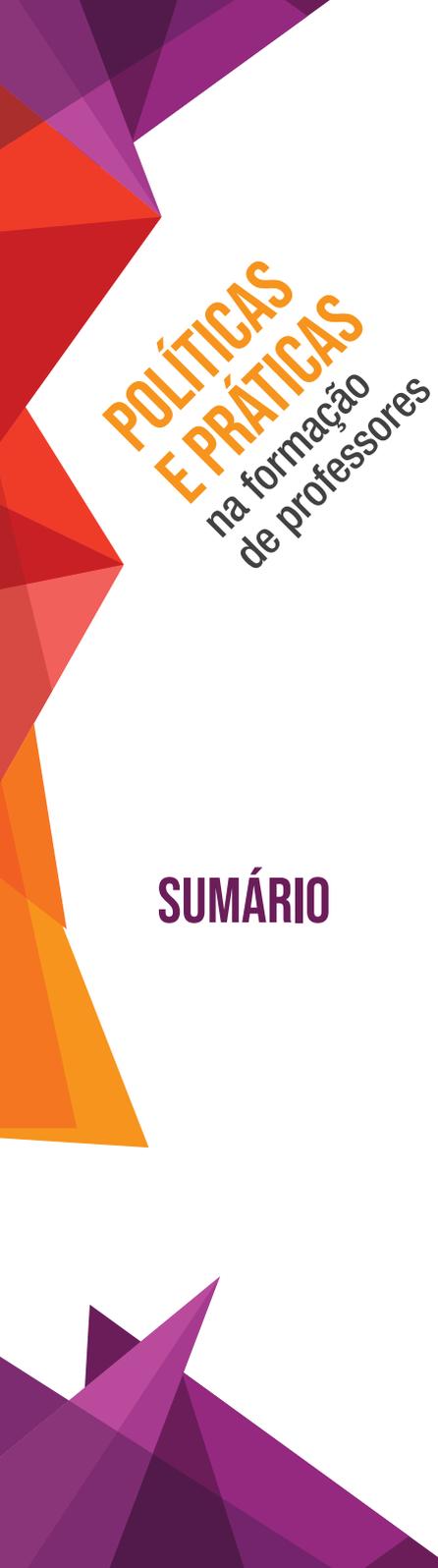
1. Formação de professores. 2. Políticas. 3. Docente.
4. Escola. 5. Pedagogia. I. Bittencourt, Ricardo Luiz de.
II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.027



2018



**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

SUMÁRIO

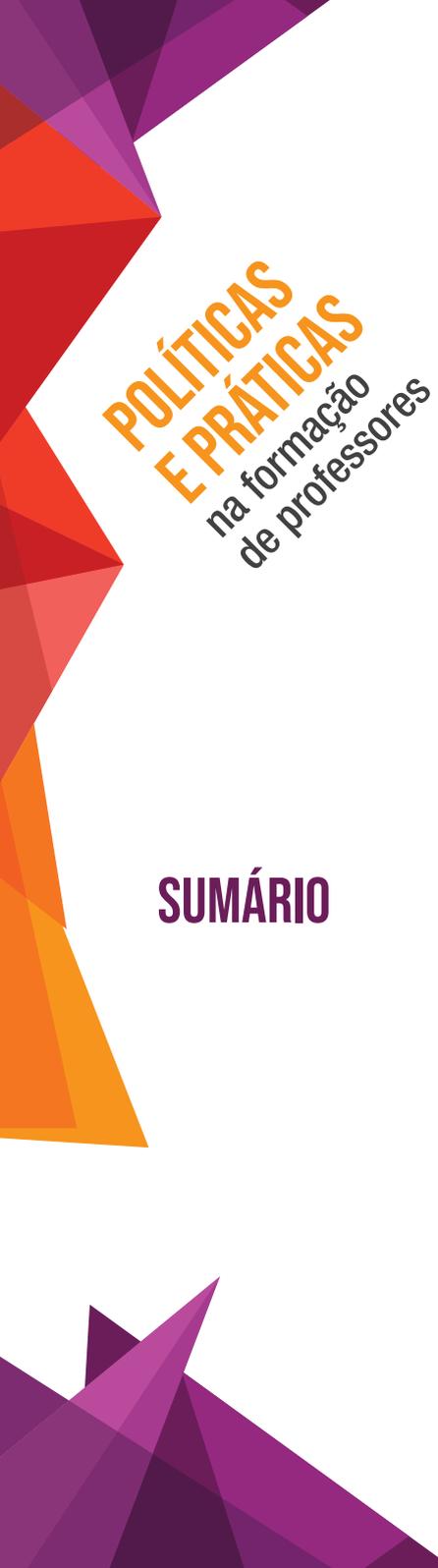
Prefácio7
Ricardo Luiz de Bittencourt

Capítulo 1
O PIBID como programa de formação docente
na perspectiva dos professores supervisores11
Ricardo Luiz de Bittencourt e Caroline Fenali Fernandes

Capítulo 2
Olhares críticos sobre a formação de professores
de teatro em gênero e diversidade na escola.....35
Weyber Rodrigues de Souza

Capítulo 3
Narrativas sobre automutilação
e ideação suicida em sala de aula:
efeitos da heteronormatividade na escola?55
*Rogério Machado Rosa, Renata Orlandi,
Daniele Carolini Barbosa de Camargo,
Emanuela Amanda dos Santos Caetano,
Larissa Cristina Martins e Taís Farias de Souza*

Capítulo 4
A formação de professores no Brasil
na perspectiva da educação das
relações étnico-raciais76
*Michele de Oliveira Sampaio, Francisco de Assis Calegario,
Manoel Augusto Polastreli Barbosa, Pedro José Garcia Júnior
e Luiz Carlos de Queiroz Coelho*



**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

Capítulo 5

Pensamento computacional no Ensino Superior:
relato sobre uma experiência de oficina com
professores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos96
*Tiago Ricciardi Correa Lopes, Adriana Kampff, Isa Mara Alves,
Vinicius de Souza, Fernando Marson e Sandro Rigo*

Capítulo 6

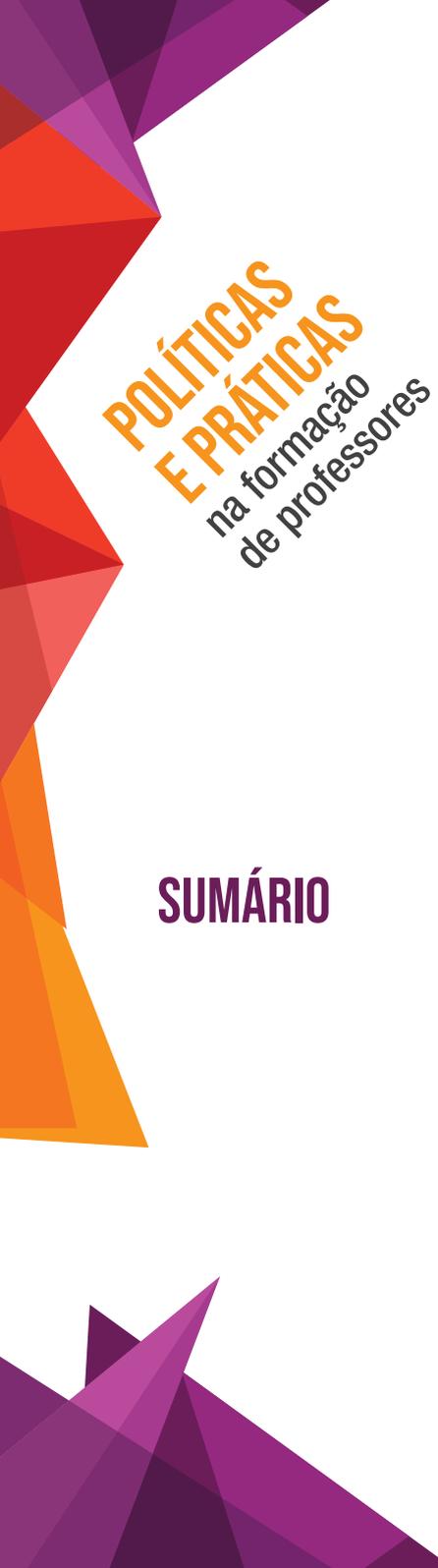
“Ver um mundo num grão de areia”:
formação docente, alimentação e cultura.....111
Anaxsuell Fernando Silva

Capítulo 7

A Pedagogia e o modo de organização
do ensino na perspectiva histórico-cultural133
Miryan Cruz Debiasi e Ademir Damazio

Índice remissivo155

Sobre os autores.....158



POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

PREFÁCIO

A formação de professores tem se constituído como objeto de pesquisa de muitos pesquisadores brasileiros. É possível constatar essa afirmação pelo crescente número de publicações de dissertações, teses, livros, artigos em periódicos e apresentações de trabalho em eventos científicos. Ademais é oportuno destacar a forte ampliação de linhas e grupos de pesquisa que se debruçam sobre a formação de professores.

A presente obra reúne estudos de pesquisadores do Brasil com o intuito de propor reflexões e ampliar o debate sobre as políticas e práticas de formação de professores colocadas em circulação na atualidade. Assim, a presente obra se constitui pelo entrelaçamento de sete capítulos que tematizam a formação de professores sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Considera-se importante que em tempos de desvalorização e de desprestígio dos profissionais da educação se constituam espaços de divulgação de boas experiências de formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis de ensino.

Inicialmente, o capítulo *O PIBID COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SUPERVISORES*, intenciona compreender como o PIBID se constitui como uma das estratégias de formação docente sob a perspectiva dos professores supervisores. O estudo ancora-se nos pressupostos da abordagem qualitativa e elege a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Aponta-se que o programa contribui para a formação inicial e continuada de seus participantes.

No segundo capítulo, *OLHARES CRÍTICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA*, o teatro é apresentado como uma

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

manifestação cultural, social e política que contribui significativamente para um ensino crítico, libertador e isento de opressão. Busca-se romper com os pensamentos e conceitos que produzem rótulos a respeito das relações de gênero, nos coloca diante de um grande desafio. Como procedimento metodológico, utilizou-se ementas e grades curriculares presentes em projetos político-pedagógicos de cursos de graduação em Artes Cênicas - Licenciatura de vinte e três instituições de ensino superior do país. Tal tarefa se fez necessária para afirmar que a ausência de disciplinas ligadas às questões de gênero na formação acadêmica de professores de teatro pode dificultar o bom direcionamento do estudante para o exercício da cidadania.

O terceiro capítulo, *NARRATIVAS SOBRE AUTOMUTILAÇÃO E IDEIAÇÃO SUICIDA EM SALA DE AULA: EFEITOS DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA?*, relata a experiência com oficinas para estudantes do 6º ano de uma escola pública, as quais foram voltadas à problematização de questões atreladas à automutilação e ao suicídio ressonantes de experiências de *bullying*. Essa experiência oportunizou a abertura para o debate, desmistificação de tabus e a mobilização da rede de proteção de adolescentes em situação de sofrimento psíquico decorrente de violências atreladas ao não pertencimento às identidades de gênero e orientações sexuais hegemônicas.

No quarto capítulo, *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, os autores enfatizam que as transformações constantes que permeiam a sociedade atual impactam diretamente na concepção de processo de ensino-aprendizagem vivida na educação, exigindo de seus profissionais uma postura crítica e reflexiva quanto a sua prática. Neste contexto, buscou-se um diálogo sobre as relações étnico-raciais inseridas no ambiente educacional

POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

SUMÁRIO

a partir de legislações, orientações, pareceres, referenciais teóricos e pesquisas da área. Intui-se que é necessário o planejamento de práticas educativas que se orientem pela perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

O quinto capítulo, *PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE OFICINA COM PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS*, compartilha o relato de uma experiência de realização de oficina sobre Pensamento Computacional destinada a professores do ensino superior. A oficina teve como principal objetivo sensibilizar os professores sobre as possibilidades de aplicação deste modelo de pensamento em atividades educacionais de diferentes áreas do conhecimento.

No sexto capítulo, “*VER UM MUNDO NUM GRÃO DE AREIA*”: *FORMAÇÃO DOCENTE, ALIMENTAÇÃO E CULTURA*, o autor coloca em debate a necessidade da escola e de seus profissionais construírem um olhar mais atento e sensível aos temas que se produzem na contemporaneidade, dentre os quais, a alimentação.

O último capítulo, *A PEDAGOGIA E O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*, investiga as bases teóricas do modo de organização curricular para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, teoria do Ensino Desenvolvimental e na Pedagogia Histórico Crítica. O estudo evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e pensamento teórico decorrem do modo de organização curricular que tenha como premissa cumprir tal finalidade com vistas à emancipação do atual modo de socialização.

Desejamos a todos uma excelente leitura da obra e que aqui se encontre inspirações para pensar e agir na direção de fortalecer



POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

SUMÁRIO

a formação de professores no contexto brasileiro. Gratidão aos pesquisadores que compartilham seus estudos e experiências formativas. É tempo de dar ao professor o seu devido valor como profissional que tem a responsabilidade de formar pessoas.

Ricardo Luiz de Bittencourt



CAPÍTULO 1

O PIBID como programa de formação docente na perspectiva dos professores supervisores

Ricardo Luiz de Bittencourt
Caroline Fenali Fernandes

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais tem trazido muitos desafios ao professor e sua formação. Assim o Estado brasileiro vem adotando programas e projetos que pretendem qualificar a formação docente. Dentre as iniciativas adotadas destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que intenciona contribuir e fortalecer a formação de professores. Nesse artigo pretende-se compreender como o PIBID se constitui como uma das estratégias de formação docente sob a perspectiva dos professores supervisores. O estudo ancora-se nos pressupostos da abordagem qualitativa e elege a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Os sujeitos de pesquisa foram dez professores supervisores. Os teóricos utilizados para fundamentar o estudo foram: Bogdan (1994), Gatti et al (2014), Nóvoa (1992, 2009, 2013), Tardif (2000). Aponta-se que o programa contribui para a formação inicial e continuada de seus participantes.

PALAVRAS CHAVE:

PIBID; formação de professores; políticas educacionais.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresenta-se resultados de uma pesquisa que visa compreender como o PIBID tem sido compreendido como programa de formação de professores, a partir da perspectiva de professores supervisores das escolas de educação básica do município de Criciúma/SC, junto a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

O texto apresenta inicialmente as perspectivas atuais da formação de professores, seguido dos estudos das políticas de formação de professores no Brasil, enfatizando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Posteriormente, é apresentada a metodologia, apresentação e análise de dados ancorada nos autores que dão suporte à pesquisa. Por fim, Apresenta-se as considerações finais e referências bibliográficas.

SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, em nosso país é possível encontramos diversos problemas quando se fala em formação de professores. A formação inicial que é apresentada aos professores, não tem suprido com as necessidades fundamentais para lidar com o contexto escolar existente. Requer que na formação inicial de professores, haja um cuidado especial e que as políticas de formação dêem suporte para estes licenciandos que se encontram no processo inicial de sua formação. Deste modo, “em termos profissionais e de carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.” (ZEICHNER & GORE, 1990; ZEICHNER & HOELF, 1996, apud TARDIF, 2000, p.14). Com efeito, além de como saber ensinar, Tardif (2000) apresenta que é essencial que durante

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

a formação inicial de professores, os alunos tenham o contato com a realidade das escolas de educação básica, para que possam compreender como devem portar-se dentro de uma escola, bem como conhecer todo o planejamento da mesma através do PPP e de sua organização.

Nóvoa (2013) faz uma reflexão e acentua que “o reforço da profissão docente e da sua formação é fundamental. Mas será que queremos mesmo ter bons professores?” (NÓVOA, 2013, p.55). Com essa reflexão, o autor reafirma a importância da profissão docente e o reforço da valorização da carreira do magistério, mas, se pergunta sobre “o que tem se feito” para que se formem bons profissionais, que valorizam sua profissão e como as políticas públicas têm colaborado para a formação e a capacitação contínua dos professores. Dentro desta perspectiva, Nóvoa (2009) apresenta que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p.4) e para que consiga aperfeiçoar sua “práxis”, é importante que os profissionais estejam inseridos em programas de formação que visam contribuir para a capacitação e valorização da carreira dos professores. A formação contínua e continuada dos professores é essencial para que a carreira profissional tenha a base científica aplicada, e que seja aberta para novas reflexões durante o processo formativo do professor. Tardif (2000) descreve que:

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (TARDIF, 2000, p.7).

Depois da formação inicial, é importante que os professores se atualizem e busquem informações sobre os programas de formação de professores, cursos e pós-graduação existentes e acessíveis, para que possam capacitar-se de forma ampla, não

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

deixando de estudar e pesquisar, mas sempre atualizar-se com novos textos e novas concepções de educação que tem surgido ao longo do tempo. Nóvoa (1992), afirma que:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.13).

Para que a formação contínua e continuada seja realizada com êxito, é essencial que os professores busquem informações sobre os programas que disponibilizam cursos, pesquisas, mestrado, doutorado e outros recursos que ajudam fomentar o profissionalismo na carreira do magistério, correlacionados às universidades. Estes programas devem obter e proporcionar trabalhos que envolvam uma flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas, para que os professores possam construir e reconstruir seus métodos de ensino, dentro de uma concepção dialógica com as novas teorias.

A universidade possui um papel muito importante em relação formação do professor e na continuidade de sua formação, pois possui diversas oportunidades que possibilitam o crescimento na carreira profissional. A experiência que a universidade oferece aos graduandos se estende aos professores já formados e atuam nas escolas. Para obter excelência profissional, é importante que os professores estejam envolvidos nos grupos de pesquisas presentes nas universidades, como pesquisadores comprometidos para que possam, a partir de um estudo científico e crítico, qualificar a sua atuação profissional.

Em síntese, é fundamental que o Estado viabilize Políticas de formação de professores no Brasil, que venham a contribuir para com a formação de professores, além de proporcionar um aumento ao salário dos profissionais por meio das bolsas, causando assim,

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

motivação dos profissionais da área do magistério em continuar com a sua formação continuada e ampliando o seu currículo por meio de novas especializações.

O PIBID como política de formação de professores no Brasil

No Brasil existem políticas de formação de professores que são organizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto à fundação do Ministério da Educação (MEC). Estes programas desempenham um papel fundamental para a expansão da pós-graduação – mestrado e doutorado –, distribuídos nas instituições de nosso país.

As políticas públicas são divididas em três núcleos de programas e ações: formação inicial, formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica. Nos programas voltados para a formação inicial encontramos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, estes, são oferecidos por universidades comunitárias. Dentro da formação continuada e extensão entra a relação dos mestrados, residência como prestações de serviços e ampliação da formação inicial dos professores. Na formação em pesquisa e divulgação científica entram aspectos de pesquisas e publicações de trabalhos científicos.

Para que estes programas sejam realizados com êxito e excelência na formação inicial e contínua dos professores, dispõe a CAPES as seguintes funções:

avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica inter-

nacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. (CAPES, 2016).

A CAPES tem acompanhado as redes do sistema nacional de pós-graduação e se volta à preocupação com o índice do nível de formação de professores do ensino público. Deste modo, a CAPES junto ao MEC realizam diversos programas para aperfeiçoar a formação de professores através de políticas que auxiliam neste processo, tal qual: bolsa de estudo e auxílios neste processo de formação inicial e contínua. Assim:

[...] a valorização do magistério decorre de uma política de Estado que atraia novos profissionais, mantenha na rede os já atuantes e assegure o reconhecimento da sociedade ao trabalho docente. Essa política envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas nas escolas, clima organizacional que motive professores e alunos para o ensino e a aprendizagem, jornada de trabalho integral e, ainda, gestão escolar comprometida com o sucesso escolar de todos. (GATTI et al 2014, p.4).

Através da atração e a participação efetiva dos professores nas políticas públicas, como os pesquisadores mostram acima, abre-se um leque de oportunidades para novos profissionais participarem dos programas e vivenciarem essas experiências motivadas a ampliarem sua formação. Deste modo, através dos recursos e oportunidades oferecidas aos professores, pode se gerar motivação e valorização da profissão docente. Contudo, para que se alcance a valorização do magistério no campo da educação é fundamental que o Estado invista em políticas de formação inicial e contínua que visem ressaltar a profissão docente na escola e na sociedade.

Para que os professores possam participar dos programas oferecidos pela CAPES, os professores precisam estar credenciados nas secretárias de educação de seus municípios e acompanhem os editais que são lançados no site da CAPES. Alguns programas, tal

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

qual o PARFOR, por exemplo, requer que os professores estejam atuando no CENSO, por isso se faz importante que os profissionais que almejam participar dos programas que auxiliam na formação de professores estejam sempre atualizados com os editais que são lançados.

O PIBID é um programa de bolsas que oportuniza os alunos de licenciaturas enriquecerem sua formação inicial a partir do contato com a realidade existente nas escolas públicas, fazendo relação entre a teoria e a prática que a universidade, sozinha, não conseguiria desenvolver. O PIBID possui uma parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino junto às Instituições de Ensino Superiores – IES.

Para que o PIBID atue como um programa legal, é Regulado pela Portaria nº096, de 18 de julho de 2013 junto a CAPES como coordenadora do programa. Segundo o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência, disponibilizado pela CAPES (2013) no capítulo 1, tratando das disposições gerais e da definição do PIBID:

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. (CAPES, 2013).

Em números, o PIBID iniciou em nosso País em 2009, “com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o programa alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas” (GATTI et al 2014 p.5). Hoje, o PIBID vem crescendo e lutando dia após

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

dia para a sua permanência e parceria com mais escolas e universidades. Pois, o mesmo oferece aos professores um contato real com as escolas públicas e capacita os alunos graduandos de licenciaturas para um melhor preparo para a profissão docente.

De acordo com a Portaria nº 096/2013, são objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013).

Deste modo, o PIBID possibilita aos acadêmicos de licenciaturas um olhar para a realidade da educação básica de ensino, fazendo o uso de trocas de experiências com os professores já residentes na área da educação. O professor que atua na escola supervisiona os bolsistas do PIBID fazendo orientações importantes para a atuação naquela respectiva disciplina em que o aluno está inserido. Os acadêmicos bolsistas que participam do programa recebem o auxílio dos professores das escolas públicas – professores supervisores – que os direcionam na escola e, também possuem orientação de um professor coordenador da instituição superior. Os coordenadores do programa auxiliam os bolsistas através de

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

algumas tarefas desenvolvidas semanalmente – 8h semanais – que ajudam no desenvolvimento dos projetos nas escolas, junto aos professores supervisores. O PIBID é mais que um programa de bolsas que beneficia apenas financeiramente os seus participantes, ele interfere diretamente na formação do professor de forma inicial e contínua, pois se estende aos graduandos das licenciaturas, os professores supervisores das escolas públicas, estabelecendo uma ponte com a universidade que leva ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da escola básica e da universidade.

Essas trocas de experiências entre estes sujeitos [bolsistas - professor supervisor – professor coordenador], proporcionam um novo olhar para as problemáticas que surgem no âmbito escolar.

O PIBID na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

O PIBID fortalece formação inicial no contexto das universidades uma vez que se busca fomentar e capacitar os graduandos para sua formação inicial e, também colaborar com a formação contínua dos professores supervisores das escolas que recebem os alunos bolsistas.

Nesta perspectiva a relação que se estabelece entre a universidade e o PIBID, contribuem para uma “intertextualidade”¹ que ocorre através de trocas de experiências e saberes, entre os graduandos na formação inicial e os professores supervisores, para que gere um diálogo entre ambos, com o intuito de se ampliar a interação entre a universidade e as escolas básicas de ensino. Segundo os dados analisados no site da UNESC (2017), os

1. A intertextualidade possibilita o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica e amplia as interações entre ambas, de modo com que se haja integração entre as diferentes áreas de estudo nos campos de atuação, tal qual, a comunidade escolar.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

cursos de licenciatura que participam do projeto desde 2012 são compreendidos nos “cursos de licenciatura de Artes Visuais, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia [...]. Educação Física, História e Geografia”. (UNESC, 2017). Os cursos de licenciaturas envolvidas participantes do programa visam compreender e aperfeiçoar a profissão do Magistério, a partir do contato concreto com as realidades das escolas públicas do município de Criciúma/SC. Ao participar do programa os graduandos em sua formação inicial e os professores supervisores precisam desenvolver um plano de atividades oportunizado pela universidade e o PIBID, de modo com que juntos possam elaborar as atividades que o mesmo apresenta.

Através do plano de atividades os graduandos e os professores supervisores trabalharam juntos para melhor desenvolver essas atividades em sala com os alunos. A troca de experiências que se obtém através da realização das atividades semanais, fortalece a valorização da profissão do magistério e faz com que os professores supervisores conheçam novos métodos para realizar diferentes atividades pedagógicas com seus alunos, fomentando assim a formação contínua dos professores que já estão nas salas de aula. Para que as atividades sejam cumpridas e realizadas de forma eficaz, os bolsistas do programa e os professores supervisores têm encontros com os coordenadores de área.

De acordo com os dados de 2017, disponibilizados pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC participam efetivamente do PIBID, vinte e uma escolas situadas na cidade de Criciúma/SC. Dentre as vinte e uma escolas envolvidas ao PIBID, sete escolas pertencem à rede Estadual e ademais, 14 representam a rede Municipal. Atualmente, a UNESC conta com um grupo de 25 subprojetos dos cursos de licenciatura e 15 professores coordenadores de área. Participam efetivamente dos subprojetos 25 professores supervisores das escolas de educação básica de Criciúma/SC.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia adotada para a realização da pesquisa, trás como problemática, a análise das contribuições do PIBID para a Educação Básica na perspectiva dos professores supervisores. A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a semiestruturada. As entrevistas foram realizadas no período de novembro e dezembro de 2016. Para tanto, fez-se contato com os professores supervisores dos subprojetos de cursos de licenciatura da UNESC por meio de telefonemas e e-mail, em que foram agendadas as entrevistas para cada professor de forma individual. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise de dados. Todos/as os/as professores/as assinaram o termo de consentimento esclarecido.

Ao investigar o PIBID como programa de formação de professores a partir dos professores supervisores, questionou-se como os mesmos, compreendem o PIBID, e qual importância atribuem ao programa. Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados optou-se por nomeá-los como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, e E10.

A partir da leitura analítica da transcrição das entrevistas organizou-se a apresentação dos dados coletados em três blocos de análise: o perfil dos sujeitos entrevistado, a compreensão dos professores supervisores sobre o PIBID e os impactos do programa na formação de professores.

O perfil dos entrevistados

Foram selecionados aleatoriamente dez professores supervisores de diversos subprojetos da Universidade do Extremo Sul

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Catarinense – UNESCO, sendo que dos dez entrevistados, um é do sexo masculino e as outras nove do sexo feminino. Esse dado reforça a ideia de que na educação básica há predominância do sexo feminino em relação ao masculino. Quanto ao tempo de serviço dos sujeitos da pesquisa, é possível analisar que de nove, possuem entre 4 a 14 anos de trabalho e duas entre 20 anos ao processo de aposentadoria.

Dentre os dez entrevistados, dois possuem a formação inicial em duas licenciaturas, tais quais: Pedagogia e Educação Física, e Pedagogia e História. Dos outros oito professores, mais outros dois são formados em Pedagogia, um em licenciatura em Artes Visuais, um em Letras/ Português e Inglês, dois em História e dois em licenciatura e bacharel em Geografia. No campo da formação continuada, há um (a) entrevistado (a) que além da especialização, possui Mestrado em Educação. Ademais, os professores supervisores entrevistados, demonstram um amplo leque de possibilidades de formação continuada embasado em cursos de especialização, dentre eles podemos elencar: história da arte, práticas pedagógicas, ludo pedagogia, letramento na educação infantil, metodologia e prática, história social e cultural, história do Brasil, práticas interdisciplinares com ênfase na Geografia e também, dois (duas) entrevistados (as) em educação interdisciplinar no ensino médio e no fundamental.

A compreensão dos professores supervisores sobre o PIBID

Dentre as respostas apresentadas pelos entrevistados em relação ao que é o PIBID, obteve-se a resposta “que o PIBID é uma bolsa, é um projeto que aproxima os universitários da realidade da escola a questão da teoria e a prática” [E4], reforçando a importância do programa durante o processo de formação inicial de professores.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Foram manifestadas várias respostas que afirmam a relação entre a teoria e a prática/universidade e escola pública que o programa oferece, mas também, houve alguns relatos que demonstram o programa, não só como um espaço de formação para os acadêmicos de cursos de licenciatura, mas como uma oportunidade de formação contínua para os professores que atuam nas escolas de educação básica. A seguir, apresentamos alguns relatos que mostram como o PIBID tem sido visto pelos professores:

O PIBID pra mim é uma possibilidade de estar ampliando a minha, a minha formação de estar me movimentando enquanto estudante, também trazendo novos textos, novas leituras para ampliação do meu conhecimento. Mas o PIBID, ele é, além disso, ele possibilita também para os acadêmicos essa inserção na docência antes dos próprios estágios e também possibilita uma qualificação na escola. Ele tem assim, esse todo esse envolvimento nesses eixos. [E2].

Além de uma prática de formação continuada extremamente eficaz, é importante também, pelo meu contato com a universidade, que eu não deixei de ter contato e ver como as coisas estão funcionando aqui [universidade]. Eu estou sempre atualizada, eu sempre sei é, as coisas que andam acontecendo tanto no "mundo da escola", quanto no "mundo da universidade". Ele [PIBID] contribuiu diretamente também, para essa ligação entre esses dois mundos tão diferentes, mas que tem tanto em comum. [E5].

Pra nós, escola, é um "respiro", como se trouxesse algo renovar algumas coisas que a gente como professora fica a quatorze anos na sala de aula sempre na mesma escola, então tu acaba te acomodando. A pesquisa fica um pouco menos, tu te exige menos. [E6].

É uma oportunidade de aproximar a universidade da escola pública, e da mesma forma, oportunizar os acadêmicos a ter esse primeiro contato com os estudantes e com a escola no geral, com o funcionamento da escola. E para nós, professores, é importante para a nossa formação porque pelo menos em nossos encontros, em alguns deles a gente discute bastante a educação e às vezes, direto na sala de aula a gente acaba deixando certas discussões de lado, fica muito a prática e esquece um pouco da questão teórica que vai auxiliar a nossa prática. Então eu acho que o PIBID, para nós, para os estudantes, para a escola, para a universidade é essa interação. [E10].

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

De acordo com a pesquisa realizada por Gatti et al (2014 p.14) “as práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. [...] elas não estão sendo abordadas nas formações iniciais de professores”. (GATTI et al 2014 p.14). Nóvoa (2013) apresenta três bases para um novo modelo de formação de professores que contribuem para uma formação eficaz e que devem ser aplicadas de modo efetivo pelas instituições de ensino, sendo elas, as ações: 1ª Por uma formação a partir de dentro; 2ª Pela valorização do conhecimento docente; e 3ª. Pela criação de uma nova realidade organizacional.

Quando Nóvoa (2013) destaca a importância pela valorização do conhecimento da profissão docente, o autor está pensando no conhecimento dos professores como algo extraordinário, de alta competência e que não serve para “qualquer um”. Nóvoa (2013) fomenta e afirma a importância do professor se portar como professor, compreender suas funções enquanto profissional e por fim, combater qualquer desrespeito para com sua profissão assumindo o papel de que educar não é um trabalho “fácil” e nem para “qualquer um” e, que exige alta qualificação. Neste sentido, o autor diz que é importante o professor saber o sentido da palavra compreensão, pois:

[...] a compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina – e compreender é mais do que possuir o conhecimento -, compreensão dos alunos e dos processos de aprendizagem. É nessa dupla lógica que se funda o conhecimento profissional docente. Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. (NÓVOA, 2013, p.54).

Ao analisar o PIBID como programa de formação de professores, buscou-se investigar como tem acontecido a interação entre os professores supervisores e os alunos bolsistas envolvidos com o programa. Dentre as respostas mais relacionadas em questão, as funções mais listadas foram em relação à orientação dos professores supervisores aos alunos bolsistas do programa.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Assim, destacam-se:

Minha função na escola, a supervisão relacionada na escola, é o trabalho diretamente com o acadêmico, em que é apresentar meu plano anual de ensino, no meu caso, em específico no curso do magistério, nas disciplinas de alfabetização e letramento, e os acadêmicos vão, assistem às minhas aulas, nessas aulas. Posteriormente nós temos alguns encontros em que, fechamos alguns temas ou alguns objetivos a ser tratados junto com os acadêmicos, e os acadêmicos atuam em minhas aulas, sendo que em alguns momentos também contribui junto com eles, planejamos juntos. E trabalhamos também, juntos no dia-a-dia em sala de aula quando eu tenho as aulas, no caso, no curso do magistério. Minha função, então fica ler os planos de aula, ajudá-los a construir, observar a frequência deles nas visitas na escola, e também produzir alguns materiais, sejam artigos para eventos ou seminários. [E1].

A minha função é orientar esses bolsistas na escola, mostrando quais os caminhos pra se tornar um profissional qualificado é, e ao mesmo tempo aprender com eles, que eles também, trazem novos conhecimentos pra gente agregando na nossa própria profissão, assim na escola. [E2].

Nós, em reuniões nós discutimos o que nós vamos abordar, nós pegamos, fazemos abordagens com diferentes turmas. Por vezes uma turma está mais sedenta de alguma coisa, que a outra esteja diferente, nós buscamos trabalhar de formas diferentes com as turmas e eu to pra auxiliar os pibidianos, para ajudá-los. [E5].

Contribui para a formação do acadêmico (a), bem como, contribuir também para a interação professor- aluno- acadêmico, ou seja, o aluno do ensino médio começa a medir elaborar conceitos numa visão mais crítica que parta da problematização existente sobre o conteúdo abordado. Estudar, discutir e elaborar os projetos a serem aplicados com as turmas. [E9].

Ao se tratar das funções enquanto supervisores, a E5 trouxe em pauta a relação com a sua coordenadora orientadora de área da universidade, elencando a importância da mesma para a realização do programa. Vejamos:

Com a minha coordenadora, a gente também tem uma parceria tranquila, a gente faz as reuniões, a gente discute, às vezes fazemos reuniões só nossa, só de nós duas, para avaliarmos como está o

andamento, como que está sendo produtivo ou não ta, o que a gente pode fazer pra melhorar. Então é basicamente isso. [E5].

Outra questão importante apontada pela E10 se faz em relação a pouca autonomia dos alunos bolsistas ao atuarem e desenvolverem seus projetos, sem generalização, mas que no subprojeto em que atua não há certa iniciativa, propondo melhorias em sala de aula. Faz então, a seguinte menção:

Eu acho que, além disso, outras coisas poderiam ser feitas que, claro que eu sei que em algumas vezes é pela falta de experiência, até mesmo imaturidade acadêmica ainda de quem está lá, de alguns que estão lá, que eu acho que eles deveriam ter mais iniciativa para algumas práticas na sala de aula, para alguns auxílios que se eu não for pedir, não vai haver. Então falta autonomia, falta iniciativa de sugerir de colocar algumas coisas e prática, de dar alguns auxílios, que eu tenho no geral tem um ou outro que se destaca, mas no geral não há essa iniciativa. [E10].

A E4 faz um levantamento em relação à importância das novas teorias que os alunos bolsistas apresentam, pois muitos professores supervisores não têm acesso a cursos profissionalizantes mensalmente, até mesmo pelas condições financeiras, e os novos textos acompanhados por leituras que os bolsistas trazem contribuem para as suas práticas pedagógicas. O PIBID tem colaborado dia-a-dia com a formação de professores, pois:

Com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. (GATTI et al, 2014, p.5).

Os impactos do programa na formação de professores

Durante as entrevistas, os professores supervisores pautaram alguns pontos que mostram que o PIBID tem colaborado para a formação de professores. Enquanto professores supervisores, os pontos mais relevantes foram em relação ao repensar sobre as

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

práticas enquanto professores, de modo com que o programa tenha os tirado do comodismo fazendo com que se atualizem de acordo com os novos modelos e práticas pedagógicas que surgem “ampliando a visão das teorias referentes às práticas” [E2], como menciona a E2 durante sua colocação. Com efeito, a E4, ainda reforça que sempre está “reciclando” aquilo que ela sabe com aquilo que os bolsistas trazem de novo para a sala de aula. Vejamos alguns relatos que demonstra o quão o PIBID tem contribuído para a formação de professores:

O PIBID, pra mim, como professor da escola básica, ele nos tirado comodismo, ele nos tira um pouquinho da nossa zona de conforto, em que somente aquele conhecimento que a gente adquiriu na formação é o necessário, então já estamos prontos. E o professor, ele sempre se reconstrói, a cada momento, a cada aula, a cada ano, e o PIBID então, tem contribuído pra mim, pra sair deste comodismo mesmo. [E1].

É o repensar sobre a minha prática. O PIBID, o que a gente está inserida é o interdisciplinar, então a gente acaba também pensando como essa interdisciplinaridade envolve a nossa prática, que até então, não se “dava” conta, eu estou trabalhando vários assuntos que envolvem diferentes áreas, de diferentes contextos e o PIBID também possibilita essa ampliação da visão das teorias em relação à prática. [E2].

Eu venho aprendendo bastante em relação às teorias. A coordenadora de área também trás pra gente bastante coisas, tudo que elas [PIBIDianas] vêm aprendendo em relação à aprendizagem e a textos novos, a coordenadora de área compartilha com a gente e, eu venho aprendendo muitas coisas. [E4].

Nesse “respiro” que eu to te falando, nesse rever. Quando a gente teve algumas aulas expositivas, dos alunos assim, eu disse: “Nossa! Eu falava tudo isso”, porque a gente acaba com o tempo, a gente fica muito no chão da escola, e aí essa fala acadêmica, essa releitura, essa “coisa”, a gente acaba esquecendo, acaba parando de se conviver com isso. [E6].

O professor tem que estar sempre em formação, e então é a oportunidade de aprendizado, é a oportunidade de ouvir, aprender, melhorar e aperfeiçoar a minha prática. Melhorar. Porque a gente sabe que o professor ta sempre aprendendo. Ele nunca sabe tudo. Então, pra mim, é a chance de melhorar, de aprender mais. [E7].

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Dentre as contribuições do programa para a formação de professores através de novas metodologias, relações teóricas e práticas e as interações que se obtém entre a universidade e a escola básica, a E5 levanta outro componente importante, de que o PIBID auxilia nas escolas, referindo-se aos materiais disponibilizados por mês para a realização de projetos nas escolas.

Nóvoa (2009), afirma que ser professor é “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. [...] é na escola que se aprende a profissão.” (NÓVOA, 2009, p.4). A partir da participação no programa de formação de professores, os alunos bolsistas e os alunos das escolas públicas, passam a ter um olhar diferente e mais amplo sobre a profissão e carreira docente, pois se confrontam com as realidades que o professorado encontra nas escolas.

Segundo as análises do E1, o PIBID colabora para a valorização do professor, pois “faz com que tanto o acadêmico, quanto o professor ressignifique a função do professor” [E1]. Deste modo, o programa ajuda o professor a compreender a importância da sua profissão, pois esta atribui uma importante contribuição para com a sociedade. Destaca então, que o professor precisa se reconhecer como agente importante na sociedade e assim, buscar através do PIBID crescimento intelectual e novos conhecimentos. Quanto aos professores, o E1 destaca que:

Nós [professores] temos um papel social importantíssimo na sociedade, traz essa contribuição de que nós, professores, estamos em processo contínuo de construção e que o professor sendo valorizado, e o PIBID trás isso, porque não é um valor de bolsa de estudo, não é só esse financeiro. Ele trás esse crescimento intelectual Então eu penso que a valorização, necessariamente primeiro tem que ser intelectual pra mim, pra depois o professor seja, de escola publica ou particular ter seu acréscimo financeiro. [E1].

Outro aspecto em relação à valorização do professor, a E5 demonstra que os projetos colocados pelo PIBID dentro das escolas

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

influenciam no modo como a comunidade escolar vê a profissão do professor. O PIBID vem ganhando força e sendo bem visto por toda comunidade escolar, não só em âmbito regional, mas como política pública em nosso País. Vejamos:

Eu acho que o PIBID, como nos últimos anos ele ganhou muita força. E de certa forma, essa força que ele ganhou a comunidade escolar todos, do País inteiro começou a enxergar o professor com uma visão diferente também, a gente começou, o PIBID tá levando os acadêmicos para as escolas e as atividades estão sendo diferentes e as coisas estão acontecendo e, então, de certa forma isso acaba influenciando diretamente no que a comunidade pensa sobre o professor, o ser professor. Eles vêem o esforço, o resultado das nossas atividades. Então, pelo menos no meu ambiente, eu vejo que contribui diretamente. [E5].

Dentro da perspectiva do olhar dos professores supervisores sobre a valorização de professores, a E2 demonstra que o PIBID serve para motivação a tantos professores que se sentem desvalorizados nas escolas, surte um respiro nos profissionais para que possam buscar a qualificação de suas práticas de formação. Neste sentido, a E2 coloca o seu parecer sobre o determinado assunto:

Se for pensar assim hoje, o professor ele é desvalorizado em vários pontos, a escola falta a infraestrutura, o incentivo de uma formação complementar do professor, a questão de plano de carreira do professor, incentivo ao professor estar fazendo mestrado, doutorado, que os professores geralmente eles vão lá, fazem a pós, se efetivam na educação básica e ficam por ali, eles não tem um incentivo para continuar estudando, continuar pesquisando, até em relação à aquelas horas de curso. Então são vários fatores que acabam desmotivando esse professor, e eu vejo o PIBID como uma forma de estar incentivando aquela, embora ele seja assim inserido em poucas escolas, assim, mas naquela escola, acaba assim brilhando os olhos daqueles outros professores também. Então, "ah como que tu fizeste para entrar no PIBID? Eu também quero". Então isso acaba sendo um incentivo também, para todos os professores a estar buscando uma qualificação da sua profissão do seu trabalho. [E2].

Os entrevistados 7 e 8 colocaram posições relacionadas com a dificuldade de seguir a carreira do magistério. Porém, fomentam a

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

importância do PIBID para que as escolas busquem sempre novas qualificações para que os professores se mantenham firmes, para com o propósito de educar. Deste modo, colocam as seguintes posições em relação à carreira, apontadas na entrevista:

É uma carreira bem complicada, bem difícil. Eu acho que ele [PIBID] auxilia na medida em que tu vens pra cá [universidade], tu estás aqui na universidade, os alunos [pibidianos] estão lá [escola]. É mais ou menos isso, eu acho. Eles estarem lá e eu aqui também. [E7].

Muita coisa pode ser feita para mudar o ensino e a escola. “É urgente a necessidade de se adotar medidas que assegurem o aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação.” [E9].

Diante das respostas analisadas a respeito da valorização da carreira, por parte dos pibidianos nas escolas, três dos dez entrevistados, colocaram que a partir do momento que os graduandos em formação inicial têm o contato com as escolas, e começam a observar as dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia, começam a transformar o seu olhar para com a profissão. A E4 diz que “o PIBID vai mostrar realmente para o estudante, o que é a sala de aula. Então, ou ele vai se apaixonar ou ele vai odiar. Então, eu tenho visto essa questão de valorização sim, muito forte.” [E4].

Em suma, duas das dez entrevistadas fazem a menção de que há uma valorização da parte dos alunos das escolas de educação básica a partir da entrada dos bolsistas nas escolas. Neste sentido, quando os alunos das escolas vêem os pibidianos, de certa forma os mais jovens optando pelas licenciaturas, percebem que a profissão dos professores é também uma forte escolha para o mercado de trabalho. Assim sendo, a E8 e E10 fazem as seguintes colocações:

Os alunos [escola] acabam valorizando mais, eles estão vendo pessoas novas, pessoas que começaram a vida acadêmica há pouco tempo, que faz pouco tempo que saíram do ensino médio que estão indo nesta direção de ser professor. Então, acaba fazendo com que eles também sintam vontade, porque a nossa profissão acaba sendo desvalorizada tanto financeiramente quanto em outros sentidos, o que a parece na televisão? Aparece o médico, porque ganha bem, porque salva vidas... Porque o meu advogado... E o professor acaba sempre ficando por último, sendo que o professor acaba formando todas essas outras áreas. [E8].

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Pra valorização eu acho que, primeiro eu trabalho agora no fundamental, mas os alunos verificarem um monte de jovem na escola, que ela está cheia de professores, não criticando os professores de mais idade, porque eu também vou ter, mas cheio de professores de mais idade eles não tem muito que se espelhar, ninguém quer se espelhar em uma pessoa muito “velha”. Então eu percebo que eles se encantam ao ver, os nosso são os jovens/moços e moças dispostos e eu acho que isso trai muito o estudante. Primeiro não ser só o professor de todos os dias que está ali, nós e eles todos os dias, mas eles vêm àquela juventude eles se sentem um pouco atraídos pela profissão ser professor. Então eu acho que isso contribui para chamar mais gente pra essa área inclusive. [E10].

A valorização do professor não vai acontecer de uma hora para outra. A E4 faz a seguinte colocação: “valorizar um professor não vai ser de uma hora para outra, vai ser passos curtos, mas que lá na frente vai fazer uma diferença, e vai por questão de sociedade.” [E4] Deste modo, é fundamental que o Governo invista em Políticas de Educação que valorizem a carreira do magistério em nosso País, pois, só assim haverá uma valorização geral da profissão professor. Uma política qualificada de formação de professores deve estar acompanhada de uma política de valorização da carreira docente.

CONCLUSÃO

Ao ver o PIBID como programa de formação de professores com base nos relatos dos professores supervisores, é possível analisar que todos compreendem o programa como uma bolsa que aproxima os universitários da realidade das escolas. Neste sentido, atribui-se a importância do programa para a formação inicial, relacionando a teoria com a prática, e da formação contínua dos professores supervisores através das possibilidades de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Entrecruzando o que os autores desta pesquisa trazem a respeito da importância de se ter nas escolas professores capacitados

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

e qualificados, com os sujeitos de nossa pesquisa, pode-se concluir que o PIBID fortalece a formação de professores, de modo com que não seja qualquer pessoa que esteja frente a uma sala de aula, mas, que seja um profissional extremamente competente que leve a sua carreira profissional a sério. Para tal, requer que as escolas disponibilizem a estes, cursos de aperfeiçoamento que venham a contribuir para com as práticas cotidianas, bem como, partir da realidade de cada instituição viabilizando novas possibilidades de aprendizagem e ampliação do conhecimento dos profissionais do magistério.

Por fim, é importante valorizar a relação que é feita dos professores supervisores das escolas de educação básica com os professores coordenadores de área dos subprojetos, pois é a partir dessa interação que estes profissionais irão orientar os alunos bolsistas em sua formação inicial, assim como serão orientados pelos coordenadores de área para melhorar suas práticas na escola. Dessa maneira, a partir dessas relações que o PIBID oferece entre as escolas de educação básica e a universidade, surge nos envolvidos no processo formativo o sentimento de amor, respeito e valorização para com o profissional da educação, o professor.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

CAPES. *Portaria nº096*, de 18 de julho de 2013. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

GATTI, Bernadete A. et al. *Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, Set. 2014. v. 41, p. 3-120. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*. Lisboa, n. 350, 01-10, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 11 set. 2016.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

NÓVOA, António. Três bases para um modelo de formação. *Gestão Escolar*, p. 52-55, ago./set. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNESC. PIBID. *Educação Básica: a intertextualidade da formação docente inicial e continuada*. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/391/>>. Acesso em: 06. Jun. 2017.



CAPÍTULO 2

Olhares críticos sobre a formação de professores de teatro em gênero e diversidade na escola

Weyber Rodrigues de Souza

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

O teatro, como uma manifestação cultural, social e política, pode contribuir significativamente para um ensino crítico, libertador e isento de opressão. Refletir sobre sua atuação na escola, rumo ao rompimento de pensamentos e conceitos rotulados a respeito das relações de gênero, nos coloca diante de um grande desafio. Digo desafio porque nem todos que trabalham diretamente com a educação básica tiveram, durante sua formação acadêmica, um preparo teórico-conceitual para trabalhar com essas questões em sala de aula. Pensando nisso, o referido trabalho tem por finalidade apresentar olhares críticos sobre a existência de disciplinas ligadas às questões de gênero e diversidade na escola em cursos de graduação em Artes Cênicas - Licenciatura entre anos de 2005 à 2015. Como procedimento metodológico, utilizou-se ementas e grades curriculares presentes em projetos político-pedagógicos de cursos de graduação em Artes Cênicas - Licenciatura de vinte e três instituições de ensino superior do país. Tal tarefa se fez necessária para afirmar que a ausência de disciplinas ligadas às questões de gênero na formação acadêmica de professores de teatro pode dificultar o bom direcionamento do estudante para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE:

formação de professores; teatro; diversidade na escola.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Não se pode negar a importância do teatro, no contexto escolar, para a formação do sujeito quanto à educação social, artística e estética. Apesar dessa área do saber e fazer humano ser, ainda, restrita a muitas instituições de ensino da educação básica, estudos realizados nos últimos anos tem demonstrado o alcance de resultados satisfatórios com a sua inserção na escola. Assim, objetivou-se verificar a existência de disciplinas ligadas às questões de gênero e diversidade na escola em cursos de graduação em Artes Cênicas, modalidade licenciatura, em vinte e três instituições de ensino superior do país. Tal tarefa se faz necessária para compreender se a ausência de conteúdos ligados às questões de gênero na formação inicial de professores de teatro influencia na condução de um trabalho pedagógico respeitoso diante da diversidade cultural a qual estamos inseridos.

Ainda que o foco seja a formação de professores de teatro, em primeira instância, o texto discute acerca da importância da linguagem teatral na formação discente a fim de situar o leitor sobre as finalidades do teatro na escola e, por conseguinte, discutir a formação de professores de teatro no que se refere às questões de gênero e diversidade na escola para uma atuação docente mais respeitosa e apta ao exercício da cidadania.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA FORMAÇÃO DISCENTE

Diversos estudos e pesquisas científicas tem apontado a relevância do fazer teatral na escola para uma formação escolar de

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

maior significado social e apta ao exercício da cidadania¹. Mesmo assim, poucas escolas desenvolvem atividades ligadas ao fazer cênico por conta da escassez de professores de teatro. No entanto, essa realidade deverá mudar graças à implantação da nova LDB - Lei 13.278/2016 que, em substituição à LDB - Lei 9.394/1996, estabelece prazos para a formação de professores e para a inclusão da disciplina de Teatro na educação básica.

Em continuidade, à grosso modo, pode-se afirmar que as atividades didático-pedagógicas promovidas pelos professores de teatro possuem uma dimensão de ensino diferente, se comparada às demais disciplinas, pois, o processo de ensino de teatro envolve a prática corporal e a participação ativa do aluno na construção de seus conhecimentos (MORAES, 2011). Essa percepção, somada à ideia de que o teatro pode auxiliar na promoção de pensamentos autônomos, reflexivos e críticos sobre a realidade que nos cercam, contribuem demasiadamente para afirmar que o fazer teatral na escola favorece a construção de conhecimentos valorativos e de maior significado social. Em outras palavras, o sujeito que participa de atividades teatrais tem a oportunidade de se transformar ao passo que aprende a se expressar, a ouvir opiniões diversas, a respeitar as diferenças culturais, sociais, sexuais e idiossincráticas (MAIA, 2010).

1. Vários estudos, preocupados em entender as manifestações do ensino de teatro na escola, tem demonstrado o alcance de resultados significativos com a inserção dessa linguagem artística no campo educacional. Como exemplos, podem ser citadas a obra de Neves & Santiago (2009) intitulada 'O uso de jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar'; o relato de pesquisa de Paula (2009), com o título 'Quando o teatro é significativo para os adolescentes?'; a dissertação de mestrado de Moraes (2011) com nomeação de 'Teatro na escola: Da lei à lida'; a coletânea de textos organizados por Telles (2013) denominado 'Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula'; o artigo de Souza (2015) nominado 'O Teatro-Fórum como exercício de pensamento político: um caminho para debater as relações de gênero na escola'; as pesquisas de Revêrel (2009) sobre 'Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão'; os estudos de Japiassu (2001) ao qual trabalha com as 'Metodologias do ensino do teatro'; a obra de Novelty (2012) com o nome de 'Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula'; dentre outros.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Nessas circunstâncias, enquanto componente do currículo escolar, o teatro apresenta inúmeras possibilidades de conscientização e transformação do sujeito, desde que trabalhada com atividades pedagógicas consistentes e conceitos pertinentes. Nota-se, com isso, que o objetivo do teatro na escola não se restringe apenas a apresentação de cenas, mas a um processo de conhecimento de si, do outro e da realidade que o cerca (BRANQUINHO, 2010).

Conscientes disso, cabe aqui alguns questionamentos: Por que durante anos o teatro não foi oferecido no ensino básico enquanto disciplina obrigatória? Por que não se desenvolveu, nos anos anteriores, políticas de formação de educadores ligados às Artes Cênicas?

É difícil responder com precisão a essas questões. O fato é que hoje o teatro se configura como uma disciplina de grande importância no contexto educacional devido a possibilidade de trabalhar a conscientização política, social e cultural dos sujeitos envolvidos, caracterizando-se como uma disciplina necessária para o desenvolvimento psicossocial e motor dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, entende-se a linguagem teatral como portadora de saberes específicos importantes para a formação discente. Sua presença na escola é reforçada pela tomada de consciência sociopolítica necessária para o exercício da cidadania e para o “cultivo de hábitos de respeito mútuo em relação a diversidade cultural” (MAIA, 2010, p. 80).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Estabelecido as finalidades do teatro na escola, o presente estudo parte para uma breve discussão acerca da formação de

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

professores de teatro no âmbito da sociedade em mudanças. Faz-se necessário percorrer esse caminho para, logo mais adiante, demonstrar que a formação de professores de teatro deve acompanhar as transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e científicas, ou senão, correremos o risco de permanecer numa prática pedagógica ultrapassada e sem atendimento às demandas do mundo contemporâneo.

De fato, reconhecendo a complexidade do ensino de teatro na escola, marcado por estruturas pouco adequadas para a vivência de atividades corporais cênicas, como fica o ensino dessa área do saber em tempos de globalização? Com tantas mudanças ocorridas na sociedade atual, qual é o novo papel da escola e, especificamente, do teatro no contexto escolar? Quais conceitos artísticos e estéticos tem orientado o trabalho de docentes leigos em teatro?

Sem a pretensão de respondê-las neste texto, haja visto sua complexidade e extensão, saliento que é importante apoderá-las como ponto de partida para uma análise sobre o papel profissional do professor de teatro construído academicamente durante a graduação. Baseando-se nessa linha de raciocínio, a escola do atual mundo globalizado requer novas configurações em seu papel e no trabalho docente desenvolvido pelos professores de teatro, pois, além de dominar os conhecimentos do campo teatral, o professor de teatro deve articular os conhecimentos produzidos com outras áreas do conhecimento, “possibilitando que outras pessoas se apropriem, desenvolvam e transformem os conhecimentos e experiências teatrais organizados nos processos de ensino (ARAÚJO, 2005, p.30).

Isso implica em aprimorar as práticas de ensino e formação desses profissionais regentes em teatro. Em leituras realizadas sobre o assunto, destaco o texto de Rosa (2006) “*Formação de professores: concepções e práticas*” pela veracidade teórica em

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

que as idéias da referida autora foram organizadas. Ela realiza um diálogo sobre as mudanças ocorridas na sociedade atual e o papel da educação e da escola para um ensino crítico e de maior significado social no contexto global. Ao discutir sobre a formação de professores, Rosa (2006) destaca que as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea no âmbito econômico, político, cultural, social e científico tem influenciado tanto no trabalho pedagógico quanto na formação dos novos professores.

De tal modo, ainda de acordo com a autora, o papel da educação e da escola é o de “formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea” (ROSA, 2006, p.17). Logo mais adiante, com a finalidade de levantar ideias sobre a formação acadêmica e a realidade escolar, a autora estabelece um eixo de discussão entre teoria e prática em tom afirmativo no que diz respeito a importância do professor pesquisador² para uma prática pedagógica que contemple as reais necessidades dos estudantes quanto ao mundo da vida, da cultura e do trabalho.

Sobretudo, apesar de haver documentos norteadores de ensino que apresentem nuances desses elementos abordados por Rosa (2006), como é o caso dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e do documento de Reorientação Curricular de ensino de Artes do Estado de Goiás, há grandes equívocos em relação ao seu entendimento e uso, situação confirmada por Pontuschka (1999) em seu texto *‘Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola’* ao colocar que “os PCN’s destinam-se à maioria dos professores bem-formados, que com maior ou menor intensidade já conhecem a bibliografia mais atualizada e acompanham a trajetória percorrida pela ciência” (PONTUSCHKA, 1999, p. 16).

2. O conceito de professor pesquisador tem sido associado à prática reflexiva. Em outras palavras, o professor/a pesquisador/a é o profissional que apresenta preocupações com o processo de ensino e, por isso, reflete sobre a própria prática no intuito de aprimorá-la. Sobre esse assunto, Lüdke (2001) e André (2006) realizaram estudos interessantes.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Nesse aspecto, compartilho o pensamento de Pontuschka (1999, p.16) sobre os PCN's serem fatores de preocupação no sentido de não estimularem o ensino com pesquisa. Dessa forma, sem pesquisar a própria prática de ensino, como os professores norteiam a construção de conhecimentos teatrais significativos na escola? Sem uma reflexão teórico-metodológica de sua prática pedagógica, como os professores de teatro vêem o seu ensino na educação básica? Que procedimentos teórico-metodológicos são satisfatórios para se alcançar um ensino estético, crítico e reflexivo em teatro?

Em relação ao último questionamento, é preocupante a realidade do ensino de teatro descrita por Cavassin (2008). Ao fazer um percurso histórico do teatro na educação no Brasil, a autora salienta que

[a] criação das licenciaturas plenas com linguagens específicas ocorreu somente no fim da década de 70, porém com fragilidade de bases teórico-conceituais, o que ainda hoje representa uma grande lacuna no que se refere à formação do professor de Teatro. Muitos não conhecem abordagens metodológicas que dão o suporte epistemológico do saber (como as citadas teorias de Brecht, Boal, Spolin, Reverbél, Moreno...) (...). Por esse desconhecimento, muitas vezes o que os professores fazem quando atuam em sala de aula é, ainda, a reprodução de práticas pedagógicas (...) que enfatizam apenas a imitação ou o espontaneísmo como "produção" ou "educação" artística. (CAVASSIN, 2008, p. 45).

São interessantes as colocações de Cavassin (2008), pois, seu discurso demonstra que é possível encontrar defasagens no processo de formação docente e, do mesmo modo, ausência de uma política de formação continuada de professores de teatro. Antecessora a Cavassin (2008), Rosa (2006) já havia apresentado preocupações quanto a isso. A referida autora sustenta a ideia de que é preciso pensar sobre a formação de professores para se chegar a um ensino de qualidade e de maior significado social, no qual é útil

mudar a cultura das instituições formadoras, dos locais de trabalho do professor, para possibilitar o desenvolvimento da habilidade de refletir, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática (ROSA, 2006, p. 22).

Rosa (2006), ao realizar tal afirmação, nos leva a entender que as instituições de ensino superior formam grande número de profissionais da educação que não vinculam, durante sua formação inicial, uma estrutura relacional entre teoria e prática e ensino e pesquisa, o que por sua vez pode nortear a qualidade e o significado social do ensino de teatro na escola. Mas e a quantidade de profissionais graduados em teatro são suficientes para atender à demanda das escolas goianas?

Em se tratando do Estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás abriu no ano de 2010 a primeira turma do curso de Artes Cênicas - modalidade à distância, destinada exclusivamente para a formação de professores de teatro por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, cuja finalidade consistiu na formação de profissionais do teatro de várias regiões do estado. Como se vê, são ações que tem contribuído demasiadamente para a inserção do fazer teatral na escola e, por conseguinte, para o incentivo de manifestações cênicas comunitárias.

AS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO

Recente no meio acadêmico e na escola enquanto temática, as relações de gênero têm ganhado lugar de pesquisa, investigação e discussão em diferentes áreas do conhecimento humano. No entanto, refletir sobre esse assunto tem se tornado uma ativi-

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

dade útil e necessária para a construção de uma sociedade mais justa, a fim de evitar a reprodução de pensamentos carregados de estereótipos e preconceitos. De fato, não se pode negar a presença das relações de gênero em nosso meio porque o “gênero se constitui em cada ato da nossa vida, seja no plano das idéias, seja no plano das ações. O tempo inteiro a gente está constituindo o gênero no nosso cotidiano” (GROSSI, 2004, p. 09)

No que se refere a isso, Grossi (2004) nos esclarece ao analisar o conceito de gênero desenvolvido por várias autoras da vasta tradição dos estudos de gênero em diferentes correntes de pensamento humano. Segundo a autora, as pensadoras de concepções pós-modernas de gênero são mais abrangentes ao afirmarem que

o gênero pode ser mutável; e que existem múltiplos gêneros, e não apenas o masculino e o feminino. Esta corrente tem estudado particularmente os indivíduos que mudaram de sexo, os transgêneros, e tem refletido de forma sistemática sobre a forma como indivíduos não-heterossexuais se vêem no mundo. Para elas, o fato de haver machos e fêmeas biológicos é só uma questão de contingência, contingência que pode ser mudada graças às novas tecnologias médicas que permitem subverter a ordem “natural” deste corpo. Operações de mudança de sexo permitem tirar ou pôr seios, fazer ou tirar um pênis, construir uma vagina, etc. Da mesma forma, operações plásticas e ingestão de hormônios podem criar caracteres sexuais, produzir homens e mulheres, mais ou menos femininos ou masculinos (GROSSI, 2004, p. 05, grifo nosso).

Em concordância com a afirmação realizada pela autora, é válido frisar que as questões de gênero envolvem não apenas os heterossexuais, mas também os homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, dentre outros. Trata-se, na verdade, de várias relações humanas. Ainda sobre o assunto, Filho (2007) em seu texto intitulado ‘*A resposta gay*’ tece algumas reflexões pertinentes. Amparado em outros pensadores, o referido autor salienta que

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

“gênero” é uma construção histórica e social que se configura numa relação com o que, em cada cultura e época histórica, se define como sendo a identidade sexual, os papéis sexuais, ideias de masculinidade, feminilidade, etc. (...), e mais importante ainda como adverte Judith Butler (2003), não se reduzindo o “gênero” nem o “sexo” a apenas “dois”, como se a “construção” cultural/social se desse sobre o “dado” pré-existente, “fixo” e “imutável” dos sexos anatômicos “naturais”. Nesses termos, uma definição ainda prisioneira da ilusão binarista que separa os gêneros humanos em apenas “dois”, a partir de derivá-los do sexo biológico, pela “crença numa relação entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (FILHO, 2007, p. 03).

No que diz respeito a ideia binária de gênero, é ainda comum encontrar tal pensamento em nossa sociedade. Infelizmente, é perceptível a forma como esse conceito se ampara em diferentes posicionamentos. Seja por tradição, por preceitos religiosos ou por convicções pessoais, elas estabelecem regras e condutas do que é aceito e considerado “normal”. Desse modo, as diferenças assumidas por um indivíduo ou grupo se tornam fatores de discriminação, preconceitos e desigualdades. Logo, os que fogem desse padrão social, de forma geral, são marginalizados e excluídos.

Em relação a esse assunto, Louro (1997) tece algumas reflexões sobre as desigualdades sociais em nossa sociedade pautadas no âmbito biológico/sexual que são expressas por meio da linguagem, do discurso e das relações de poder implícitas. Ao fazer um panorama histórico sobre gênero, a autora apresenta o seu posicionamento sobre as desigualdades de gênero e porque devemos pensar e discutir sobre elas, uma vez que

[é] necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Como se vê, tais discussões precisam ser realizadas nos espaços escolares a fim de promover uma formação para a diversidade. Por envolver assuntos relacionados às questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, a temática diversidade é, ainda, considerada tabu por muitos que compõem a comunidade escolar. Como instituição formadora, é dever da escola e das disciplinas que compõem o seu currículo propor ações que intensifique o seu debate, pois, tem sido uma prática comum encontrar na escola, e também fora dela, discursos empobrecidos que inferiorizam as mulheres em relação aos homens por conta do sexo biológico; despertam a intolerância quanto à orientação sexual; reprimem indivíduos em relação à raça, etnia, crenças e origens; e disseminam o fanatismo em suas diferentes manifestações. Em específico às questões de gênero, a escola precisa pensar em ações didático-pedagógicas que contribuam para ampliar o olhar dos sujeitos sobre os padrões rotulados para homens, mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, entre outros. Contudo, entendo que é preciso encarar isso como parte de nossa profissão como docentes e que a ausência dessa temática no currículo pode trazer consequências danosas à comunidade escolar.

Em síntese, é preciso que se diga que a escola não pode ser omissa em relação a essas questões, tampouco ignorá-las, pois, as ações pedagógicas dos professores em sala de aula estão respaldadas por inúmeros documentos oficiais, como por exemplo o Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002); o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004); o Programa Brasil sem Homofobia (2006), dentre outros (BRASIL, 2007, p.22).

Outro conjunto de ideias importantes a se pensar, e que estão diretamente relacionadas ao assunto descrito acima, está no fato de a escola ser considerada o espaço da diversidade e local onde as manifestações das diferenças se dão com maior intensidade. Sendo assim, o professor de teatro do mundo atual estaria

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

preparado para lidar com essas questões em sala de aula? Que conteúdos os centros de formação universitários oferecem aos estudantes durante sua formação acadêmica em Artes Cênicas? Que conceito de gênero permeia a prática de ensino de teatro do professor contemporâneo?

Sem a pretensão de esgotar o assunto, saliento que tais questionamentos acompanharam a minha trajetória de formação em Artes Cênicas. Ainda, enfatizo que seria muita audácia tentar respondê-las nesse momento, considerando que se trata de questões de grande abrangência e que acarretaria em um novo estudo. Apesar disso, solícito com os questionamentos presentes no parágrafo anterior, realizei uma pesquisa analisando projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Artes Cênicas de diferentes regiões do país e que estavam disponíveis na rede mundial de computadores no mês de junho/2016.2. Averigui, nas ementas e grades curriculares dos referidos projetos político-pedagógicos, disciplinas, eletivas ou não, que apresentassem conteúdos voltados para uma formação acadêmica em gênero e diversidade. Ainda, antes de apresentar os dados encontrados, é importante dizer que nem todas as instituições de ensino pesquisadas apresentaram versões recentes de seus projetos e, por conseguinte, de suas grades curriculares. Portanto, as grades curriculares consultadas referem-se as últimas versões disponibilizadas nos endereços eletrônicos das instituições de ensino presentes na tabela abaixo e que aludem diferentes períodos de implantação. Em síntese, creio que muitas grades curriculares elencadas na tabela abaixo podem ter sofrido alterações e reformulações. De todo modo, vinte e três instituições de ensino foram pesquisadas, utilizando grades curriculares que variam do ano de 2005 à 2015. Destas, apenas três oferecem disciplinas com propósitos voltados para estudos de gênero e diversidade, assim como demonstra a tabela abaixo:

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Tabela 01: instituições de ensino superior que apresentam disciplinas ligadas as questões de gênero e diversidade em cursos de licenciatura em Artes Cênicas

Instituição de ensino superior	Ano Grade curricular	Situação
Universidade Federal de Pernambuco	2014	Sim ³
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	2011	Não
Universidade Anhembi Morumbi	2013	Não
Universidade do Estado de Santa Catarina	2008	Não
Universidade Estácio de Sá	2011	Não
Universidade Estadual de Maringá	2010	Não
Universidade Estadual do Paraná	2011	Não
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	2012	Não
Universidade Federal da Grande Dourados	2009	Sim ⁴
Universidade Federal de Alagoas	2006	Não
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	Não
Universidade Federal de Minas Gerais	2005	Não
Universidade Federal de Goiás	2011	Não ⁵
Universidade Federal de Pelotas	2010	Sim ⁶
Universidade Federal de Pernambuco	2011	Não
Universidade Federal de Santa Maria	2012	Não
Universidade Federal de São João del-Rei	2013	Não
Universidade Federal de Uberlândia	2010	Não

3. A Universidade Federal de Pernambuco oferece a disciplina '*Teatro, gênero e sexualidade*' com carga horária de 30 horas. A inclusão da referida disciplina na grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da instituição se deu a partir do primeiro semestre do ano de 2014.

4. A Universidade Federal da Grande Dourados oferece a disciplina '*Cidadania, diversidade e direitos humanos*', sendo considerada disciplina obrigatória para todos os cursos de graduação da instituição à partir do ano de 2009.

5. A grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás mencionado refere-se à destina ao Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR, ministrado na modalidade à distância.

6. A Universidade Federal de Pelotas oferece a disciplina '*Educação Inclusiva I*', que, de acordo com o ementário, propõe estudo de textos relacionados à temática gênero e sexualidade, com indicações de leituras de obras de diferentes autores. Dentre essas, chama a atenção textos da obra de Louro (1997), autora de grande renome nos estudos de gênero no Brasil.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Universidade Federal do Amapá	2012	Não
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2014	Não
Universidade Federal do Maranhão	2006	Não
Universidade Federal do Pará	2012	Não
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2007	Não

Informações extraídas dos endereços eletrônicos das instituições de ensino no mês de junho/2016.2

Como se observa, grande parte dos professores graduados em Artes Cênicas não possuem em suas trajetórias acadêmicas disciplinas que contemplem uma sólida formação em gênero e diversidade na escola, cabendo a estes buscar uma formação complementar em cursos de extensão ou pós-graduação. Tal constatação é preocupante, principalmente se considerar que ser professor na contemporaneidade requer muita competência e habilidade para lidar com a diversidade presente na sala de aula. De todo modo, Bortolini et al. (2014) ao discutir sobre a atuação pedagógica de professores no que tange às relações de gênero revela que muitos professores encontram dificuldades para trabalhar com a temática em sala de aula. O autor ainda revela que, apesar das dificuldades, muitos tem procurado meios de romper com alguns constructos sociais e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas (BORTOLINI et al., 2014, p.08).

Ocorre que essa realidade, a do desconforto, faz parte da cultura docente mesmo daqueles que tiveram acesso a uma formação acadêmica em gênero e diversidade na escola porque não é tarefa fácil romper com esses elementos tradicionais de nossa cultura. Ao referenciar a construção cultural de gênero em nossa sociedade, Bortolini et al. (2014) demonstra que desde os primeiros anos de vida somos instruídos a assumir um determinado padrão de gênero, apreendendo o que é considerado “normal” e “aceito”.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Nas palavras dos autores,

ainda pequenas, as crianças são ensinadas a assumir as características de gênero, de acordo com determinada concepção cultural. Bonecas, jogos de chá, estojos de maquiagem e muitos tons de rosa para as meninas; armas, carros, bolas, cores fortes e jogos agressivos para os meninos. Essa insistência na separação de meninos e meninas não está só na ideia de que homens e mulheres são - e devem ser - naturalmente diferentes, mas de que confusões nos gêneros possam provocar confusões na orientação sexual (Bortolini et al., 2014, p.54).

Com base em Bortolini et al. (2014) observa-se que essa insistência social e, muitas vezes, escolar é fruto da visão binarista de gênero. Como consequência, entende-se erroneamente que as atividades desenvolvidas pelos indivíduos nos anos iniciais são responsáveis pela construção de masculinidades e feminilidades. Louro (1997), autora de grande renome nos estudos sobre gênero, já havia demonstrado preocupações referentes a isso. Segundo a autora, enquanto docentes construtores de conhecimentos valorativos, devemos nos atentar para a nossa linguagem a fim de perceber o quanto de sexismo, racismo e etnocentrismo ela carrega. Além disso, diz a autora, é preciso que haja uma problematização constante quanto às múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia (LOURO, 1997, p.64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu no percurso deste trabalho, o teatro escolar pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos e, por isso, é tão importante quanto as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Por conseguir envolver temáticas sociais, como por exemplo as relações de gênero e a diversidade humana, o teatro escolar torna-se necessário para a formação de sujeitos quando se

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

trata da construção de uma sociedade mais respeitosa e apta ao exercício da cidadania. Em outras palavras, se a intencionalidade da prática pedagógica do professor de teatro condizer com um ensino crítico e de maior significado social, não há como negar que pesquisar a própria prática de ensino é uma tarefa emergente. Por isso é oportuno dizer que refletir sobre a própria prática pedagógica corrobora para colocar em atividade uma educação transformadora e que atenda aos anseios da comunidade escolar. Portanto, ser professor-pesquisador é quase uma obrigação se o objetivo das atividades teatrais desenvolvidas na escola estiver centradas na conscientização dos indivíduos rumo à mudanças de paradigmas políticos e sociais.

Também é importante ressaltar que as questões de gênero envolvem várias relações humanas e refletir sobre elas na escola é dever dos profissionais que almejam a construção de uma sociedade isenta de opressão. Por isso, a tarefa de analisar a formação do professor de teatro no que tange às questões de gênero é necessária. Penso que é preciso, mais do que nunca, incluir disciplinas ligadas às questões de gênero nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em teatro para que o professor tenha condições de desenvolver um trabalho consistente e, com isso, não se transforme em um reproduzidor de práticas preconceituosas em sala de aula. A sugestão, ao fazer tal afirmativa, é a de oferecer ao professor de teatro em formação condições para refletir sobre as múltiplas relações de gênero. Sem essas condições, torna-se difícil falar em equidade de gêneros na escola. O fato é que sem um amparo teórico-conceitual correremos o risco de presenciar na escola a reprodução de concepções carregadas de estereótipos e preconceitos pelos próprios professores.

Todavia, tal percepção é pertinente se considerarmos que o objetivo da escola é o de formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social e que é nosso dever provocar discussões

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

que direcionem os alunos para o exercício da cidadania. Contudo, reforço que o teatro escolar apresenta contribuições significativas para debater as relações de gênero. No entanto, o professor dessa área do saber precisa de um preparo teórico-conceitual para lidar com essas questões que emergem a todo momento na escola. A meu ver, ignorá-las no processo de ensino e aprendizagem pode transformar muitas atividades teatrais desenvolvidas na escola em um pastel de vento, como salienta Kaercher (2004) ao referenciar diversos procedimentos de ensino de Geografia. Pastel de vento porque, aos olhos, parece rico, saboroso, encantador, mas depois da primeira mordida a certificação de algo sem conteúdo e com aquela sensação de “eu esperava mais”. Essa referência serve apenas para indicar que atividades teatrais desenvolvidas na escola precisam ser provocativas e transformadoras e não atividades que pouco exigem cognitivamente do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006, p.55-69.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. *A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2005.

BORTOLINI, Alexandre; MOSTAFA, Maria; COLBERT, Melissa; BICALHO, Pedro Paulo; POLATO, Roney; PINHEIRO, Thiago Félix. *Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola: currículo e prática pedagógica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei 13.278/2016*, de 02 de maio de 2016. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007.

BRANQUINHO, Vanessa. *Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia*. Monografia. Goiânia: UFG, 2010.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

FILHO, Alípio de Sousa. A resposta gay. In: JUNIOR, Francisco de Oliveira Barros & LIMA, Solimar Oliveira (Org.). *Homossexualidade sem fronteiras: olhares*. Rio de Janeiro: Brooklink, 2007, v.1, p. 11-35.

GROSSI, Mirian P. *Masculinidades: uma revisão teórica*. Antropologia em primeira mão/Programa de Pós Graduação em Antropologia Social: Florianópolis: UFSC, 2004, v.75.

JAPIASSU, Ricardo Otonni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KAERCHER, Nestor André. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. In. *Revista Mercator*. Porto Alegre: UFC. Ano 03, nº 06, 2004 - p 53-60. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/126/96>>. Acessado em: 27 de junho de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1997.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In. *Educação & Sociedade*. Campinas: Unicamp. vol.22, nº 74, Abril/200 - p 77-96.

MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MAIA, Urânia. *Teatro e formação do sujeito*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Artes Cênicas: volume 1. Goiânia: Funape/Ciar, 2010.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

MORAES, Danielle Rodrigues de. *Teatro na escola: Da lei à lida*. Dissertação de mestrado. São João Del-Rei: UFSJ, 2011.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. *O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

PAULA, Wellington Menegaz de. Quando o teatro é significativo para os adolescentes? Uberlândia: UFU. *Revista Nupea*, Ano de 2009. Disponível em: http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/9eraea/relatos_pesquisa/comunicacao_rp_t_welligton.pdf

PONTUSCHKA, Nilda Nabic. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares*. São Paulo: Contexto, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de professores: concepções e práticas*. Goiânia: Vieira, 2006.

SOUZA, Weyber Rodrigues. O Teatro-Fórum como exercício de pensamento político: um caminho para debater as relações de gênero. In: *III Seminário de História e Cultura: Gênero e Historiografia*. UFU: Uberlândia-Mg, 2015, p.359-373.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013.



CAPÍTULO 3

Narrativas sobre automutilação e ideação suicida em sala de aula: efeitos da heteronormatividade na escola?

Rogério Machado Rosa

Renata Orlandi

Daniele Carolini Barbosa de Camargo

Emanuela Amanda dos Santos Caetano

Larissa Cristina Martins

Taís Farias de Souza

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

Este trabalho relata oficinas realizadas com estudantes do 6º ano de uma escola pública, as quais foram voltadas à problematização de questões atreladas à automutilação e à ideação suicida ressonantes de experiências de *bullying*. Configuraram-se pela abertura para o debate, desmistificação de tabus e a mobilização da rede de proteção de adolescentes em situação de sofrimento psíquico decorrente de violências atreladas ao não pertencimento às identidades de gênero e orientações sexuais hegemônicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Automutilação. Ideação suicida. *Bullying*. Relações de Gênero. Sexualidade.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O que as relações de gênero e sexualidade têm a nos dizer sobre episódios de automutilação e suicídio entre crianças e adolescentes na escola? O presente relato reflexivo de experiência¹ refere-se à uma atividade de Estágio voltada à problematização deste inquietante tema. Realizou-se uma intervenção na área de Psicologia Escolar e Educacional com um grupo de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Grande Florianópolis.

Após um levantamento de expectativa entre os/as participantes, os temas mais requisitados foram automutilação e suicídio. Porém, percebemos que as temáticas *bullying*, gênero e sexualidade também tiveram grande repercussão na narrativa dos/as estudantes, aparecendo correlacionadas às motivações para a automutilação e o suicídio. Braga e Dell'Aglio (2013) chamam-nos a atenção para o fato de que práticas de automutilação assim como o suicídio podem ser decorrentes das vivências de *bullying*. Já as práticas de *bullying*, conforme Seffner (2011), podem ser decorrentes do estigma engendrado por discursos e práticas heteronormativas relativos à identidade de gênero e orientação sexual. Diante da complexa correlação entre os fenômenos supracitados, definimos como objetivo da presente intervenção socioeducacional: problematizar questões concernentes à automutilação e ao suicídio a partir de experiências de *bullying* atreladas aos estigmas referentes às identidades de gênero e à diversidade sexual.

Sobre a categoria suicídio, tal processo voluntário está vinculado ao desejo de morrer e à consciência das consequências

1. Este artigo resulta da experiência formativa proposta pela disciplina "Planejamento e Intervenção Socioeducacional", no Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

acarretadas pela execução do mesmo (ARAÚJO; VIEIRA E COUTINHO, 2010). O fenômeno pode ser dividido em três categorias: a ideação suicida, atrelada a pensamentos sobre o ato de se matar e planejamentos que não chegam a serem executados de fato; a tentativa de suicídio, na qual a pessoa tenta tirar a própria vida, porém, sem êxito e, por fim, o suicídio consumado, quando a pessoa consegue pôr fim à própria vida (BRAGA; DELL'AGLIO, 2013). Portanto, entre a ideação e a consumação há um intervalo temporal “propício para a intervenção preventiva” (KRÜGER; WERLANG, 2010, p.69).

Conforme a Organização Mundial de Saúde, nas últimas décadas, as taxas vêm apresentando significativo aumento na população com faixa etária entre 15 e 29 anos, tornando a juventude o grupo geracional de maior risco (WHO, 2010). Em se tratando mais especificamente do conceito de adolescência, ela é concebida na literatura especializada como um período do desenvolvimento humano classicamente caracterizado como um “momento de intensa turbulência, vivências de conflitos e tensão” (BERNARDES, 2015, p. 29). Esses comportamentos, tradicionalmente legitimados e difundidos pelas principais teorias psicológicas do desenvolvimento, tendem a ser universalizados em termos sociais, ou seja, é esperado que todos os adolescentes passem por períodos de suposta “crise” psicológica. Esse estereótipo da adolescência faz com que muitas das particularidades da “experiência adolescente”, inclusive o que nela é potente, passem despercebidos pelas instituições por serem consideradas como expressões normais dessa temporalidade desenvolvimental.

Atrelado a esse processo de desprestígio à experiência da adolescência - (re)produção da representação social da adolescência como “condição menor”- o adolescente pode ser fortemente impelido a deixar-se levar pela ideia de que a única forma de conseguir que seu sofrimento seja visto como algo preocupante

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

é expressando-o por meio da automutilação (Bernardes, 2015); que é caracterizada como o ato de ferir-se voluntariamente, com vários graus de intensidade, contudo, sem a manifestação de intencionalidade suicida consciente (CEDARO; NASCIMENTO, 2013). Conforme Araújo, Araújo, Chatelard, Carvalho e Viana (2016, p. 498), a automutilação tem surgido como queixa frequente tanto nos consultórios de Psicologia, como também nas escolas, “parece ser expressão da ‘depressão política’ de uma época” (p.37).

Portanto, consideramos que os fenômenos da automutilação e do suicídio, os quais estão correlacionados ao *bullying* em seus desdobramentos relativos a questões de gênero e sexualidade, são fomentados nas veredas da contemporaneidade, apresentando-se em uma dimensão ético-política em que a Psicologia Escolar e Educacional é convocada a se posicionar. Neste contexto, faz-se mister conceituarmos o termo *bullying*, o qual é aqui compreendido como uma agressão física, verbal, e/ou psicológica que frequentemente traz danos emocionais, por vezes severos, na vida dos adolescentes. Trata-se, no dizer de Ristum:

de abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, sentimento de impotência, raiva, medo e silêncio, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir socialmente, divulgar comentários maldosos nas redes sociais (*cyberbullying*), propagar rumores racistas, misóginos e homofóbicos, dentre outros (2015, p.96).

A prática do *bullying* é intencionalmente nociva, repetitiva e assimétrica (RISTUM, 2013). Tal processo ocorre, principalmente, em escolas, vizinhanças ou local de trabalho (LEMOS, 2007), sendo um fenômeno comum entre os adolescentes. Em se tratando da vulnerabilidade a esta modalidade de violência, o *bullying* é uma violência relacionada com: “cor da pele, pertencimento religioso, identidade de gênero, orientação sexual, região de moradia ou

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

de origem, deficiência física, geração, obesidade, classe social, modelo de arranjo familiar, beleza etc” (SEFFNER, 2011, p. 571). Sendo assim, delineamos algumas reflexões acerca dos temas problematizados ao longo da intervenção supracitada, a saber: como as experiências da automutilação e da ideação e tentativa de suicídio insurgem-se no contexto escolar de uma turma de 6º ano de Ensino Fundamental? Quais as possíveis relações entre experiências de *bullying* e as práticas de automutilação e ideação/tentativa de suicídio entre adolescentes no contexto escolar? Como e quais questões de gênero e sexualidade engendram práticas de *bullying* entre adolescentes no contexto escolar?

Dimensões Metodológicas

Como já mencionado, o público alvo desta experiência de intervenção socioeducacional que aqui ocupamo-nos reflexivamente foi composto por estudantes de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Grande Florianópolis². Iniciamos a intervenção orientados por princípios da observação-participante³, que consistiu na inserção da(o)s investigador(a)s na comunidade ou grupo investigado. “Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.194).

Após a realização do processo de observação-participante, demos início ao 1º encontro interventivo (do total de quatro⁴) realizado com o objetivo de definir a temática central a ser desenvolvida

2. Esta intervenção socioeducacional foi realizada com a permissão da Gerência Regional da Educação (GERED).

3. As observações foram realizadas durante as aulas de diferentes disciplinas e professores/as.

4. Tanto as observações como os encontros de intervenção foram realizados em horários e dias intercalados de acordo com a disponibilidade de horário da escola e das estagiárias.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

entre aquelas que emergiram entre os estudantes no decorrer das observações, a saber: violência doméstica, gravidez na adolescência, uso de drogas, preconceito racial, *bullying*, diversidade sexual, desigualdade de gênero, respeito, automutilação e suicídio. Uma vez colocadas em votação, o maior interesse residiu em torno de: automutilação, suicídio, *bullying* e questões sobre gênero e sexualidade.

Ressalta-se que esta intervenção, assim como o presente relato reflexivo, foram norteados pelos princípios éticos de atuação no campo da Psicologia. No que tange ao anonimato de estudantes, professores e diretores da escola, o mesmo foi devidamente preservado, bem como o sigilo das informações. Ressalta-se ainda que algumas narrativas de ideação suicida, tentativas de suicídio e também de práticas de auto-mutilação ocorreram em situações extra-grupo, como nos corredores, nos momentos anteriores às oficinas e por meio de recados entregues às estagiárias sob forma de bilhetes. Nesses casos, foram feitos, primeiramente, o acolhimento desses adolescentes. Logo em seguida, em concordância com os/as adolescentes em questão, foi acionada a coordenação pedagógica da escola para auxiliar no encaminhamento psicossocial e psicoeducativo dos casos. As famílias foram acionadas e acolhidas na escola com a intenção de assunção de corresponsabilização. O Serviço de Psicologia da Universidade foi imediatamente disponibilizado para avaliação e possível acompanhamento dos casos. Por se tratar de um estágio de acadêmicos(as) em formação, tais cuidados englobaram também a obrigatoriedade da supervisão realizada pelo professor orientador em todos os encontros.

No encontro seguinte, inicialmente, a discussão foi mediada por duas dinâmicas de grupo que abordaram as temáticas automutilação e suicídio. A dinâmica referente ao tema automutilação consistiu em que cada aluno(a) deveria pensar em alguma vivência na qual sofreu e, na sequência, cravar um espeto de madeira em

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

uma caixa de papelão expressando ao grupo, caso desejasse, aquilo que pensou. O objetivo desta dinâmica foi refletir sobre os possíveis fatores de risco atrelados às experiências de automutilação, ideação suicida e tentativas de suicídio, bem como a proposição de recursos vinculados ao enfrentamento dessas situações. A discussão sobre o suicídio, por sua vez, foi mediada por uma dinâmica de grupo que consistia na solicitação para que cada participante enchesse um balão de ar, sendo também entregue para cada um(a) deles(as) um problema supostamente indissolúvel, como por exemplo: contar quantos grãos de areia há no deserto; tentar impedir a quebra das ondas do mar; dentre outros. Assim, quem não conseguisse resolver o problema deveria estourar seu balão. O balão estourado representava a vida de cada um(a) deles(as), o estouro, portanto, a metáfora do suicídio diante de adversidades aparentemente incontornáveis. Na sequência das dinâmicas, as estagiárias mediarão uma discussão sobre o tema da automutilação e suicídio na adolescência.

O encontro seguinte teve como objetivo discutir questões sobre *bullying* e sua relação com casos de tentativa de suicídio. Para isso, foi realizada uma dinâmica de grupo⁵ que consistia em dividir os alunos (as) em três grupos. Cada grupo recebeu uma história diferente. O que havia em comum nas histórias era o fato de a personagem protagonista ser um(a) adolescente que sofria *bullying*. Cada grupo debateu a história e, posteriormente, abriu-se a discussão com toda a turma sobre o *bullying* no contexto escolar.

No último encontro, debateu-se sobre questões de gênero, corpo e sexualidade e seus desdobramentos em práticas de *bullying*. Empregou-se uma dinâmica de grupo⁶ que consistia em

5. Técnica adaptada do livro Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Gênero. Fonte: <<http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf>>

6. Técnica adaptada do livro Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Gênero. Fonte: <<http://www.coolabora.pt/publicacoes/coolkit.pdf>>

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

demandar que cada aluno(a) completasse frases tais como: “As mulheres são...”; “Os homens são...”; “As pessoas trans são...”. Tais respostas foram registradas em um quadro, na sequência, provocou-se um debate a partir das mesmas. Após essa discussão, foram apresentadas fotos de casais heterossexuais e homossexuais, com e sem filhos, além de pessoas transexuais e *dragqueens*. Essas imagens tiveram o intuito de abrir um espaço para discussão acerca do tema da diversidade sexual e identidade de gênero, bem como as assimetrias nas relações de poder no campo da sexualidade. Em suma, cada encontro enfatizou um tema o qual sempre foi atrelado aos outros fenômenos problematizados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Dutra (2002), o suicídio é um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, o qual se manifesta em todas as faixas etárias, grupos culturais e sociais, não sendo possível simples relações de causalidade entre o ato (suicídio consumado) e os motivos e fatores de risco que delineiam esse trágico desfecho. Nesse sentido, os estudantes da turma de 6º ano mostraram que entendem que o suicídio não é causado por um único fator determinante, tal como ilustrado pelo seguinte depoimento: “*Tem toda uma história antes do suicídio*” [sic]. Essas histórias foram, em geral, as mesmas mencionadas pelos(as) participantes como precedente da prática da automutilação, tais como: “*brigar com os pais, não ter amigos, não ser ouvidos, sofrer bullying, brigar com o namorado, terminar o namoro*” [sic]. Tais vivências, no período da adolescência são vistas como fatores de risco para o suicídio pois, assim como na automutilação, esses casos podem ser explicados, em parte, “pela dificuldade de muitos jovens de enfrentar as exigências sociais e psicológicas impostas pelo período da adolescência” (BRAGA;

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

DELL'AGLIO, 2013, p. 6). Segundo esses mesmos autores, é importante considerar que, isoladamente, esses aspectos não causam o suicídio, mas engendram a vulnerabilidade para o fenômeno.

Com relação à automutilação, durante esta intervenção socioeducacional, alguns alunos a definiram da seguinte forma: “*Automutilação é se cortar*” [sic]. “*É tentar se matar*” [sic]. Diante de narrativas como estas, coube-nos realizar algumas problematizações acerca desta temática. Uma delas teve relação com o fato de que a automutilação não se restringe apenas ao ato de se cortar. Ela perpassa esse ato, mas abrangendo também diversas lesões de diferentes graus, partindo de lesões superficiais como: arranhar a pele, queimar-se com cigarros, bem como cortar a pele com objetos cortantes ou pontiagudos. Já em um grau moderado, a automutilação inclui também cortes superficiais na pele, bater a cabeça repetitivamente e morder-se, chegando até às formas mais graves como a autonucleação (arrancar os próprios olhos), auto-castração (automutilar o próprio órgão sexual masculino), amputação de membros e introdução de corpos estranhos no organismo (ALROE; GUNDA, 1995).

Não se pode negar que esses atos são violentos e, dependendo do grau, podem até levar à morte, porém, a pessoa que se automutila não tem a intenção de morrer. Segundo Araújo (2016), “*automutiladores sentem pouca dor na hora do ato e pouco arrependimento depois. É como se seu ato de automutilar tivesse resolvido o conflito dentro deles*” (p. 503). Compreende-se que a automutilação está atrelada a um mecanismo emocional e comportamental que os sujeitos criam para lidar com o sofrimento, é também uma forma de fazer com que as pessoas em volta percebam esse sofrimento. Ao longo da intervenção, alguns alunos mencionaram que quem se se automutila tem, na verdade, a intenção de: “*Se aparecer*” [sic], isto é, chamar a atenção dos outros, narrativa essa marcada por um sentido culpabilizador e desqualificante deste sofrimento.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

mento. De fato, esses sujeitos querem sim serem vistos, mas não se trata de um tipo de visibilidade narcisista na qual a automutilação visaria meramente o ganho de popularidade, particularmente, na escola. Problematizamos com os estudantes, no decorrer de um dos encontros/oficinas, que essa forma de “se aparecer” é na verdade um pedido de ajuda, pois a automutilação visaria pôr fim à invisibilidade da angústia; uma dolorosa maneira de manifestar e buscar alívio para um intenso sofrimento (ASARNOW, BERK e BARAFF, 2009).

Braga e Dell’Aglio (2013) apontam que esses fatores de risco para o suicídio, na adolescência, podem ser atenuados se os fatores de proteção e de prevenção forem reforçados. Com isso, mostra-se importante fortalecer “as redes de apoio dos adolescentes, envolvendo principalmente a família, grupos de pares e escola, promovendo relações mais potentes e maior bem-estar, tendo em vista que os relacionamentos pessoais e a percepção de apoio ocupam um importante papel nessa etapa do ciclo vital” (BRAGA; DELL’AGLIO, 2013, p. 12). Com relação a isto, uma aluna apresentou o seguinte relato: “Por muito tempo tentei ajudar uma amiga que tentava cometer suicídio, como também tentava pedir ajuda para seus pais, mas eles não acreditavam nela. Só passaram a acreditar quando ela conseguiu tirar a própria vida” [sic]. A prevenção do suicídio demanda uma atuação em rede diante da verbalização da ideação suicida ou das tentativas de suicídio propriamente ditas.

Destacamos que um dos fatores de proteção no cenário da vulnerabilidade à conduta suicida é a possibilidade de expressar o que se sente e pensa, pois “o jovem sente muita necessidade da fala e, embora tímido, sutilmente vai abrindo o espaço para se manifestar e influenciar nas situações [...]” (BENINCASA; REZENDE, 2006, p. 96). Assim, discutimos com o(a)s alunos(a)s a importância das pequenas atitudes que podem atuar como fatores de proteção daqueles que os cercam, tais como: ouvir o que o outro tem a dizer;

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

dar um abraço e não julgar a perspectiva do outro. Ressaltamos, principalmente, a importância dessas atitudes nas relações escolares, na medida em que a escola é um espaço onde ele(a)s podem tanto ajudar, como agravar o sofrimento de algum(a) colega, pois o *bullying* é uma experiência relacional que, entre outras coisas, produz sofrimento psíquico, o que aumenta o risco de suicídio.

Dutra (2002) afirma que os jovens que tentam suicídio, em geral, mencionam a fragilidade de suas redes sociais de apoio, ressaltando a falta de alguém com quem poderiam dividir experiências e tristezas, havendo também maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de problemas emocionais, comportamentais e afetivos. Por outro lado, a presente experiência de intervenção socioeducacional pareceu sensibilizar grande parte dos participantes, o(a)s quais relataram que se sentiram cuidados, orientados, acolhidos e respeitados ao longo dos encontros/oficinas com as estagiárias do Curso de Psicologia. Isso revela a importância iminente em orientar esses aluno(a)s sobre como podem contribuir uns com os outros nesses casos, sobre a quem recorrer, na escola ou fora dela, para solicitar ajuda e sobre a urgência em acionar as redes de apoio familiar, comunitário e também profissional no cenário da auto-mutilação e da ideação suicida.

Automutilação, ideação suicida e heteronormatividade

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2000) destaca que o maior desafio da prevenção ao suicídio é a detecção precoce da ideação suicida. No cenário da infância e adolescência, não raro, tal fenômeno passa despercebido ou é confundido com uma fase de temperamento difícil ou retraído normal da idade. A falta de espaços de escuta qualificada parece ser um dos fatores que motivam o silêncio sobre a ideação suicida por parte de quem a experiencia.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

No penúltimo encontro da intervenção socioeducacional, uma aluna contou-nos que praticou automutilação e que quando sua mãe descobriu, ficou muito preocupada e logo a levou para acompanhamento psicológico. Porém, sabemos que, infelizmente, trata-se de uma minoria que recebe esse tipo de atenção, pois a maior parte dos estudantes relatou que seus pais e/ou responsáveis não atribuem relevância às suas queixas. Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde reforça para professores e educadores que “qualquer mudança súbita ou dramática que afete o desempenho, a capacidade de prestar atenção ou o comportamento de crianças ou adolescentes deve ser levado a sério” (SOUSA, 2017, p.3106).

Em alguns casos, a criança ou o adolescente apresenta indícios de ideação suicida por meio do comportamento e alguns deles chegam até mesmo a expressar esse desejo verbalmente; o que tornaria mais fácil identificá-los, caso os pais e professores considerassem importante esse comunicado (SOUSA, 2017). Segundo a autora, quando isso acontece, as crianças e adolescentes podem “ir diretamente ao assunto, confidenciando aos seus amigos que quer morrer ou apenas insinuando e comentando sobre seu desejo de morte com professores e, em menor frequência, com seus familiares” (SOUSA, 2017, p. 3105). Uma aluna relatou: “*Eu conversei com uma amiga dessa turma para a tentar ajudar e também já cheguei a retirar lâminas de dentro da mochila dela*” [sic], confirmando assim que, na maioria das vezes, os amigos são os maiores confidentes dessas situações. Neste cenário de confiança e apoio, os pais e professores acabam ficando em segundo plano. Por estes motivos, torna-se relevante a intervenção de profissionais da Psicologia que acompanhem esse processo, tanto na escola quanto no ambiente familiar, possibilitando uma intervenção não só para os alvos deste fenômeno, como para os autores de violências, pais e envolvidos (LEMOS, 2007).

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Com relação ao *bullying* em sua relação com a vulnerabilidade ao suicídio, os aluno(a)s justificaram esse abuso de poder pelo seguinte fato: “*Os agressores acham que são melhores que as suas vítimas*” [sic]. Segundo Guareschi (2008), este é um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a autoestima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Entre os adolescentes que tentaram suicídio entrevistados por Benincasa e Rezende (2006) verificou-se que:

[...] a falta de oportunidade para refletir sobre seus sentimentos, provavelmente, os expõe a mais riscos ou colabora na intensificação de sentimentos ruins. [...] Também faz com que esses adolescentes fiquem impossibilitados de reformularem suas opiniões, pensarem sobre seus hábitos e sobre possíveis soluções protetoras para tais riscos (p.108).

Tais oportunidades podem ser proporcionadas dentro das escolas; deve-se lembrar que nestes espaços não existem só criaturas aprendentes, antes disso, estudantes são sujeitos que demandam atenção à sua voz e vez. A escola deve possibilitar aos seus alunos(as) a manifestação de quem são, do que sentem e pensam. Assim, a atuação do psicólogo(a), quando presente nos espaços escolares, pode ser uma grande aliada, haja vista a possibilidade de, junto com professores e diretores, lançar um novo olhar para esses estudantes (ZANELLA, 2007).

Com relação às oficinas aqui relatadas, o último tema problematizado nesta intervenção socioeducacional foi relacionado às questões de gênero e sexualidade, na medida em que percebemos que alguns aluno(a)s apresentavam considerável dificuldade em aceitar e, principalmente, em respeitar pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), bem como também manifestavam atitudes fortemente misóginas. Assim, recolocar o debate sobre as relações de gênero e sexualidade tem extrema relevância, pois nas relações sociais

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

que se constituem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos, nas relações sociais que se normatiza, hierarquiza e se oprime o outro (LOURO, 1997).

Diante disso, com o intuito de refletir sobre as relações de gênero e sexualidade, particularmente, no que se refere à legitimação das diferenças, foi realizada durante a intervenção uma discussão acerca dessas temáticas, na qual emergiram uma série de atributos naturalizados, assimétricos e normativos em torno das noções de masculinidade, feminilidade e orientação sexual. Percebemos, nos discursos do(a)s estudantes, forte inclinação às representações estereotipadas, binárias, naturalizantes e hierárquicas referentes às identidades de gênero e à diversidade sexual. Discursos engendrados pelo que Rich (2010) chamou de heterossexualidade compulsória, isto é, um regime político que aponta para o fato de que mulheres e homens se veem solicitados ou forçados a serem heterossexuais.

A exemplo disto, ao provocarmos uma discussão a partir de casais que retratavam a diversidade sexual, ao longo do debate, surgiu a seguinte fala de um aluno: *“Para mim não é normal não, casal normal é homem e mulher de verdade, eu não aceito isso”* [sic]. Já quando mostramos a foto de um casal heterossexual, o apontamento foi: *“Isso sim é normal, homem com mulher”* [sic]. Diante dessas reflexões postas pelo(a)s aluno(a)s, revela-se a urgência da escola em contribuir na promoção de Educação Sexual. De acordo com Louro (1997), a escola é um dos lugares onde se delimitam espaços de símbolos e códigos, prescreve-se e legitima-se o que cada um pode ou não fazer e, dessa maneira, ao mesmo tempo, ela agrega, separa e institui normas, valores e crenças. Segundo Louro (1997 p. 81), *“a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”*. Assim, essas problematizações em torno da sexualidade devem buscar ir além

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

de uma perspectiva exclusivamente médica e biologizante e discutir também as questões de gênero e orientação sexual nos espaços escolares, considerando-os em todos seus desdobramentos bio-psico-sociais.

Decorrente do silenciamento desta discussão nos espaços escolares, é comum encontrarmos práticas de *bullying* contra pessoas LGBT nas escolas do Brasil. Com isso, pode-se pensar na pergunta norteadora: De que forma as questões sobre gênero e sexualidade podem estar relacionadas às práticas de *bullying* no contexto escolar? Nesse sentido, Louro (2000) afirma que a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade, “uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (p.18). Assim, para Seffner (2011, p. 571), “a orientação sexual que foge do paradigma heterossexual hegemônico [...] aparece entre os motivos mais fortes de preconceito, o que gera agressão e violência simbólica”. Diante disso, a declarada homofobia e preconceitos atrelados às relações de gênero, ainda são fortemente presentes nas escolas e correlacionados ao processo de *bullying*.

Assim, podemos pensar que há um conjunto variado de violências que são dirigidas a estudantes que não correspondem às normativas de gênero e sexualidade; como é o caso do(a)s gays, lésbicas, transexuais ou bissexuais, bem como daqueles que apresentam performances de masculinidades e feminilidades que não se enquadram nas prescrições tradicionais. Em suma, consideramos que essa convivência cotidiana dentro de um espaço escolar que pode ser extremamente hostil para estes estudantes, torna-o(a)s vulneráveis ao sofrimento psíquico, participando do delineamento de práticas de automutilação, ideação suicida e também de tentativas de suicídio.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Há uma associação significativa entre *bullying* e comportamento suicida (GOULD,1996), particularmente, aqueles ligados à estigmatização das identidades de gênero e orientação sexuais dissidentes (SEFFNER, 2011). Portanto, a escola não pode se eximir da responsabilidade ética, política e pedagógica no que tange à abordagem desses temas com as crianças, adolescentes e comunidade em geral. Isso incluirá, evidentemente, o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, em uma perspectiva ética, estética e política; ou seja, para além da tradição clínico-terapêutica, com vistas à sensibilização de todos para as relações de alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que essa intervenção socioeducacional proporcionou um espaço de acolhimento para o(a)s adolescentes atendidos, além de uma rica experiência de aprendizado para as estagiárias, sobretudo, no que tange à atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional. O foco desta intervenção foi a relação entre o fenômeno da automutilação e do suicídio vinculados às práticas de *bullying* decorrentes do estigma atrelado às questões sobre gênero e sexualidade. Buscou-se compreender como estes três fenômenos impactaram o processo de desenvolvimento dos participantes deste estudo. Temas fulcrais que atravessam a escola contemporânea e que não podem ser naturalizados por uma instituição responsável pelo cuidado, pela proteção, pela educação e escolarização dos adolescentes que a habitam.

Questões sobre automutilação e suicídio apareceram, na grande maioria das narrativas manifestadas, atreladas às vivências concernentes ao *bullying*, por sua vez, associadas a preconceitos vinculados às identidades de gênero e sexualidade. Diante

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

das verbalizações do(a)s aluno(a)s sobre práticas de automutilação e tentativas de suicídio, fez-se necessária e urgente a intervenção das estagiárias ao informar escola e famílias sobre tal vulnerabilidade, visando a articulação da rede de proteção desse(a)s adolescentes. Tal processo comunicacional possibilitou o delineamento de medidas protetivas relativas à ideação suicida. Portanto, evidencia-se a urgência da abordagem crítica dessas temáticas dentro do espaço escolar para esclarecer possíveis distorções e tabus nas esferas da sexualidade. Neste sentido, destaca-se que intervenções preventivas devem ser realizadas com aluno(a)s tanto de anos iniciais como também finais, a fim de abranger o acolhimento de uma maior população.

Faz-se necessário assumirmos uma atitude ética diante do outro que desesperadamente nos pede socorro. Sendo assim, tanto entre os estudantes como também entre os profissionais da educação, buscou-se a provocação de um entendimento coletivo de que a automutilação não pode ser confundida com uma forma fazer drama, birra ou até mesmo como uma fase típica do período da adolescência. Diferentemente disso, trata-se de um estado de intenso sofrimento atrelado a assimetrias, hierarquizações, opressões e conflitos sociais, afetivos e também institucionais e que a escola, em conjunto com a família e demais dispositivos da rede de proteção e cuidado dos adolescentes, precisa abordá-lo ético-politicamente. Isso implica compreendê-lo e intervir sobre o mesmo considerando-se suas dimensões psicossociais, psicoeducativas e culturais, isso significa politizar a abordagem da sexualidade no espaço escolar com vistas à efetivação de uma Educação pautadas nas relações de alteridade e na esfera dos Direitos Humanos.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.C.; VIEIRA, K.; COUTINHO, M. 2010. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio. *Psico-USF*, 15(1):47-57.

ARAÚJO, J. F. B de; CHATELARD, D. S.; CARVALHO, I. S. e VIANA, T. de C. 2016. O corpo na dor: automutilação, masoquismo e pulsão. *Estilos clín.* São Paulo, v. 21, n. 2, p. 497-515, ago.

ASARNOW, J. R., BERK, M. S. & BARAFF, L. J. 2009. Family Intervention for Suicide Prevention: A specialized emergency department intervention for suicidal youths. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(2), 118-125.

BENINCASA, Miria; REZENDE, Manuel Morgado. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. *Bol. psicol.* São Paulo, v. 56, n. 124, p. 93-110, jun. 2006 .

BERNARDES, Suela Maiara. *Tornar-se (in) visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde - Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135810>. Acesso em 20 out. 2017.

BRAGA, Luiza de Lima; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínic*, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 2-14, jun. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil e a rede de atenção à saúde. In: *Suicídio. Saber agir e prevenir*. Boletim Epidemiológico da Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde – Volume 48. Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/09/folheto-jornalistas.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

CEDARO, J. J.; NASCIMENTO, J. P. G. do. 2013. Dor e Gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 203-223, ago. 2013.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. Ensino e Gênero: *Perspectivas Transversais*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf>. Acesso em 30 nov. 2017.

DUTRA, E. 2002. *Comportamentos autodestrutivos em crianças e adolescentes*: Orientações que podem ajudar a identificar e prevenir. Em: C.S. HUTZ (Ed.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. Porto Alegre, Casa do Psicólogo, p. 53-87.

GOULD, MS, Fisher P, Parides M, Flory M, Shaffer D. Psychosocial risk factors of child and adolescent completed suicide. *Arch Gen Psychiatry*, 1996; 53(12):1155-1162.

GUARESCHI, Neuza M. de Fátima et al. Discussões sobre violência: trabalhando a produção de sentidos. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 122-130, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero*: conceitos e termos. Brasília: Publicação online, abr. 2012, p. 10. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em 04 de dez. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica* - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. *Rev. psicopedagogia*. São Paulo, v. 24, n. 73, p. 68-75, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade, educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Prevenção do Suicídio*: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Genebra: OMS, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/suicidio-e-grave-problema-de-saude-publica-e-prevencao-deve-ser-prioridade-diz-opas-oms/> Acesso em 25 jul.2018.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

Rich, Adrienne. (2010). Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas: estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, 4 (5), jan./jun, pp. 17-44.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, SG. CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ. orgs. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, Aug. 2011.

SILVA, S. M. C. da et al. Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 36, n. 1, p. 48-62, Mar. 2016.

SOUSA, Gírliani Silva de et al. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 3099-3110, Sept. 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira; MOLON, Susana Inês. Psicologia (em) Contextos de Escolarização Formal: das práticas de dominação à (re) invenção da vida. *Contrapontos* -volume 7 - n. 2 - p. 255-268 - Itajaí, mai/ago 2007. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1184>. Acesso em 27 out. 2017.



CAPÍTULO 4

A formação de professores no Brasil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais

Michele de Oliveira Sampaio
Francisco de Assis Calegario
Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Pedro José Garcia Júnior
Luiz Carlos de Queiroz Coelho

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

Realizou-se uma pesquisa documental sobre a educação das relações étnico-raciais e o seu impacto na formação de professores, a partir de legislações, orientações, pareceres e referenciais teóricos, com vistas a construir um diálogo com a literatura existente. Considerou-se as transformações constantes que permeiam a sociedade atual e impactam diretamente na concepção do processo de ensino-aprendizagem, exigindo de seus profissionais uma postura crítica e reflexiva quanto a sua prática.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura Afro-Brasileira. Diversidade. Etnias. Formação Docente.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas pelas quais passam a sociedade influenciam constantemente na maneira de compreensão do mundo, bem como na forma de interpretar, interferir ou indagar a realidade. Nessa perspectiva, compreendemos que a concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimentos aos estudantes que, passivos, recebem e aceitam. A Educação exige mais do que isso. Requer profissionais que assumam uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática e os desafios inerentes ao professor.

Por essa razão, é necessário o debate acerca da formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica para o trabalho da educação das relações étnico-raciais, que postula o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com vistas a compreender até que ponto a educação das relações étnico-raciais pode favorecer a construção de uma escola que proporcione amplo conhecimento dos direitos sociais, civis, políticos e, principalmente, o respeito à diversidade étnico-cultural.

Nesse contexto, surgiram legislações, orientações, pareceres e uma série de pesquisas que permitem um diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais no cenário da educação básica e as relações estabelecidas com a formação docente. Considerando a dinâmica atual, este trabalho propõe algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, por meio de uma pesquisa documental e do diálogo com a literatura existente.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O histórico da formação de professores no contexto brasileiro evidencia que a preparação formal dos docentes esteve sempre atrelada à concepção de educação e de sociedade, numa perspectiva mais ampla. Para Weber (2003, apud SCHEIBE 2008, p. 42), a compreensão de que a escola é uma instância social e tem como tarefa organizar o pensamento de futuras gerações com fundamento no exercício da cidadania, bem como na ação consciente de construção de um projeto de sociedade é imprescindível na trajetória da formação docente.

O processo de formação de educadores no Brasil acompanhou o meio em que a própria nação brasileira se constituiu. Com a colonização do Brasil por Portugal, a educação brasileira começa com a chegada dos primeiros jesuítas ao território brasileiro. E, portanto, os primeiros alunos foram os índios que residiam em Salvador, local em que o Padre Manoel de Nóbrega lecionou na primeira escola elementar brasileira.

Nesse contexto histórico, toda a Europa procurava esboçar um perfil do professor ideal. Nóvoa (1995), pontua que surgiram indagações como: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? A que autoridade se deve depender?

Os estudos de Nóvoa, em Portugal, mostram que a profissão docente que lá começava a se configurar e que, via de consequência, serviu de modelo para a educação brasileira que será estruturada posteriormente, desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

“O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas ou nos valores originais da profissão docente: o modelo de professor continua sendo muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1995, p. 15)

Assim, compreende-se que a configuração da profissão de professor que se constituiu na Europa foi o modelo seguido pelo Brasil. As inseguranças que lá surgiram em relação a toda essa problemática na formação docente, aqui se repetiram. Para Scheibe (2008), é importante recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de profissionais do magistério, reivindicado há décadas, por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

A educação começou a ganhar valoração na medida em que foi concebida como uma ferramenta para o exercício da cidadania e isso passou a delinear a construção de um projeto de sociedade. Em vista disso, Scheibe (2008, p. 41), assinala que:

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental.

Assim, o modo como a sociedade estava organizada até os anos de 1930 não favoreceu a expansão da educação escolar. Para Scheibe (2008), a formação de professores, que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores surgem a partir de um processo de reforma da educação que começou na década de 90, que estão englobadas sob a perspectiva do pensamento neoliberal que despontou na América Latina com vistas à expansão da Educação Básica. (SCHEIBE, 2008)

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Vivemos uma época de profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam constantemente nossa maneira de ver o mundo, de modo que o processo ensino-aprendizagem não pode ser mais a mera transmissão de conhecimento a estudantes passivos; o objetivo principal passa a ser a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes no processo de construção do seu próprio conhecimento.

A educação, dada sua característica social e, especificamente, a formação de professores deve ser compreendida no bojo mais amplo da sociedade. Nesse sentido, é percebida e concebida conforme o projeto social vigente. Na atualidade, a formação de professores aparece como “[...] peça-chave da qualidade do sistema educativo”. (GARCIA, 1999 p.108)

Nesse contexto, consoante ao apontamento de Gatti e Barreto (2009), o modelo de formação docente atual é questionado cada vez mais, tornando-se necessária as análises quanto a aspectos cruciais do seu desenvolvimento, tais como: as necessidades formativas, as formas de articulação do conhecimento geral e o conhecimento específico, visando tal articulação, conceito de profissionalização baseado nas propostas de uma formação continuada, dentre outros.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Assim, a formação de professores precisa integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebendo-a estrategicamente, tendo em vista a melhoria do ensino:

[...] essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Para Imbernón (2011), a formação docente precisa ser realizada de modo a compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar. Nessa seara, insere-se as novas orientações para a educação das relações étnico-raciais que contemplam novos desafios para a atuação docente.

Para Barbosa e Maia (2012), novas mudanças ocorridas na trajetória histórica resultaram nas bases educativas existentes na atualidade, em decorrência disso, a formação dos educadores tornou-se um eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos sejam capazes de construir um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e inferir, propondo mudanças nos ambientes em que estão inseridos.

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais configura-se como uma necessidade das sociedades contemporâneas ao orientar suas práticas e relações cotidianas com valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana. Adotá-las como eixo das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos estudantes por meio de três dimensões: epistemológica, axiológica e práxis. (FREIRE, 1996).

A compreensão destas temáticas, como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade, implicam na vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

direitos. Por isso, não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, de um modo de vida e de posturas que devem permear a prática educativa.

A construção de um ambiente escolar que proporciona simultaneamente conhecimento, respeito, valorização positiva e promoção destes se dá mediante a formulação de um projeto pensado, discutido e orientado. Na perspectiva de Freire (1996, p.39):

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Nesse contexto, considera-se a diferença constituinte da subjetividade e do processo de humanização vivido pelos professores, professoras, alunos e alunas. Considera-se a diferença como uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos. (GOMES; SILVA 2002).

Gomes e Silva (2002, p. 13), compreendem que:

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos, escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais.

Na visão de Munanga (2008), os educadores e as educadoras brasileiras não receberam em sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com a questão da diversidade. “Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”. (MUNANGA, 2008, p.11).

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

A falta de preparo compromete o trabalho de formação humana pelo qual os professores são responsáveis. Para Gomes (2011, p. 39), “essa paulatina mudança na educação brasileira, diante das questões que dizem respeito à população negra no Brasil, insere-se em contexto específico: a Lei 10.639, uma medida de ação afirmativa”, que tornou obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas ou particulares da educação básica.

Nessa linha, vale mencionar a reflexão de Cury (2002), ao observar que todo avanço escolar, no sentido de implementação normativa com vistas à garantia do direito à educação, representa as lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula o direito à igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. “É preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito”. (CURY, 2002, p. 247).

Gomes (2011) entende que a efetivação da lei e as suas respectivas diretrizes nacionais constituem-se demandas do Movimento Negro, bem como de intelectuais e de outros movimentos sociais que lutam em favor da superação do racismo na sociedade.

Muito se tem discutido sobre os processos de formação continuada de professores, porém, pouco se reflete sobre os processos formativos que tenham como objetivo a diversidade étnico-racial. Quais são as experiências existentes e que têm sido indagadas do ponto de vista da investigação científica? As experiências de formação continuada existentes e que caminham na perspectiva da diversidade têm conseguido alterar as práticas pedagógicas? E quem são os docentes que participam desses processos formadores voltados para a diversidade étnico-racial? (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010, P. 57).

Na perspectiva de Fernandes (2005), a lei representa a possibilidade da construção de um multiculturalismo crítico na escola

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

brasileira, na medida que reconhece a luta histórica do movimento negro em levantar a bandeira da inserção no currículo escolar do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Gomes e Silva (2002) pontuam que o desafio da didática e da formação de professores, no que tange à questão da diversidade, está em pensar a sua dinâmica e articulação com processos educativos escolares e não-escolares e não, especificamente, transformar metodologias e técnicas para os chamados “diferentes”. Para as autoras, os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com semelhanças e diferenças, com identidades e alteridades, com o local e o global.

“Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença como tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação”. (GOMES; SILVA, 2002, p. 20).

Para Andrade e Barreto (2013), diante dos impasses enfrentados para afirmação das diferenças étnicas tanto no espaço escolar como fora dele, a formação coloca-se como possibilidade. “Refere-se ao preparo dos professores para que possam responder aos desafios que apresentam no cotidiano das escolas e para além delas”. (ANDRADE; BARRETO, 2013, p. 33).

Andrade e Barreto (2013) pontuam para a necessidade do trabalho, especificamente, com a formação continuada, com vistas a ampliação da visão do professor em relação à população negra e, sobretudo, em relação ao enfrentamento do racismo. As autoras entendem que a obrigatoriedade da lei traz consigo o peso da responsabilidade para a reflexão sobre a transposição de como são ensinados, aprendidos e identificados a cultura, a história africana e afro-brasileira no cotidiano. “A proposta para esse enfrenta-

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

mento subsiste na formação. Essa instância permite a discussão entre pares, amplia olhares advindos das próprias experiências. (ANDRADE; BARRETO, 2013, p. 34).

O ESTADO DA ARTE

Para construir as indagações sobre a temática, buscou-se estudos na literatura existente, entre os períodos de 1999 a 2018, com vistas a identificar as contribuições e as lacunas presentes na literatura sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. Consultou-se o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos publicados em anais eletrônicos de eventos nacionais de educação. Foi utilizado para a coleta de dados, o seguinte termo: “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira”. Selecionamos 08 trabalhos para leitura e estudo que tivessem as seguintes abordagens: a) Políticas Educacionais; b) Formação de Professores; c) Ensino de História;

Sobre os aspectos das Políticas Educacionais, a pesquisa desenvolvida por Oliveira e Lins (2014), questiona, sob o ponto de vista da construção do conhecimento, novas interpretações, corroboradas por estudos internacionais, que se firmaram como propostas, sobretudo à formação docente. Para os autores, no cenário educativo, propõe-se uma educação intercultural crítica, que dependerá da superação dos padrões epistemológicos hegemônicos e, isso se refere a uma desobediência epistêmica, e também da afirmação de novos espaços de enunciação dos movimentos sociais.

A pesquisa de Oliveira e Lins (2014), confirma a necessidade de se pensar que o reconhecimento da diferença, no contexto da educação brasileira, exige a reinterpretação e ressignificação da História e das relações raciais no Brasil, pela via dos currículos na Educação Básica e, esse processo, por sua vez, traz implicações

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

objetivas para a prática de ensino e a formação docente, visto que a grande maioria dos professores não teve em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemônica por um olhar monocultural e eurocêntrico.

No mesmo sentido, Molina (2013), buscou compreender as implicações didáticas e curriculares da inclusão do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no país. Na visão do autor, as consequências didáticas e curriculares na inclusão do ensino nas escolas constituem uma decisão de políticas afirmativas, o que implica no compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, que possam compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e, inclui nesse processo, a descolonização cultural na pauta cidadã dos brasileiros.

A perspectiva da descolonização cultural apontada na pesquisa de Molina (2013), dialoga e contribui com a ideia de repensar os currículos naquilo que se pretende na implementação da Lei nº 10.639/03, a partir da didática da dupla consciência, que consiste em um conjunto de estratégias de ensino com vistas a possibilitar aos alunos negros, o enfrentamento necessário para ser negro e brasileiro. Sem levar em consideração, todavia, a necessidade de se pensar na formação inicial e continuada para o desenvolvimento do trabalho pretendido.

Santos e Coelho (2012), compreendem que o disposto na Lei nº 10.639/2003, supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável e assume a ideia de constituição da sociedade brasileira pela ação de diversas etnias africanas. Os autores entendem que o ensino no Brasil foi marcado por um currículo de matriz europeia, no qual prevaleceu a desvalorização da cultura afro-brasileira e africana. Assim, a educação brasileira esteve, por muito tempo, amparada por “teorias não críticas” e na busca de superar as fragmentações deixadas pelo ensino.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Nesse sentido, a pesquisa de Santos e Coelho (2012), contribui para a reflexão de descolonização dos currículos, justamente porque considera a constituição do mesmo a partir de uma matriz essencialmente europeia, sendo necessário pensar sobre como superar as fragmentações do ensino herdadas por esse tipo de currículo, pautando-se na real necessidade de suprir as lacunas do conhecimento a partir da formação inicial e continuada dos professores.

Rocha (2018) destaca alguns movimentos negros, com os quais, consagrou-se a edição de uma lei federal em 2003, que estabelece o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira. Para o autor, as revoltas e insurreições, fugas e quilombos foram situações em que o negro se colocou como agente protagonista. Afirma, ainda, que é preciso pensar na literatura negra como um marco na produção literária, como sujeito da escrita e o próprio objeto da escrita.

A pesquisa de Rocha (2018) evidencia a importância do movimento negro como um movimento de lutas e resistências contra o racismo silenciado, forjado no contexto do mito da democracia racial e destaca o Subprojeto PIBID Letras Interdisciplinar – PIBID-AFRO-UFOP, como um espaço de construção e reflexão com o objetivo de ampliar a formação de futuros professores da rede municipal e estadual de ensino. Nesse sentido, contribui com esta pesquisa ao enfatizar as vitórias do movimento negro, sendo a consumação da Lei nº 10.639/03, a mais importante para as políticas de educação no Brasil e, além disso, a importância de programas de iniciação científica na formação inicial de professores como uma possibilidade de reflexões e construções sobre a História, a Cultura e Literatura Africana e Afro-Brasileira, suprimindo uma lacuna existente entre a formação inicial e os conhecimentos necessários para a execução do disposto na Lei nº 10.639/03 no contexto da educação básica.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

O trabalho pretendido com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana constitui-se como um desafio à formação inicial e continuada de professores. Por isso, na perspectiva da Formação de Professores, Andrade, Teixeira e Guimarães (2012), analisaram as práticas docentes universitárias, na formação inicial, durante a realização do estágio supervisionado. Para os autores, a temática precisa ser debatida na formação inicial, contemplando a temática étnico-racial em seu currículo de modo que os licenciados possam conhecer a complexidade da temática e dialogar com elementos que configuram a cultura escolar.

As reflexões sobre a formação inicial dos professores corroboram com a necessidade de se compreender as dificuldades encontradas pelos mesmos no trabalho requerido com o ensino de história e cultura afro-brasileira, visto que o ensino não constitui uma disciplina, de modo que o conteúdo precisa permear todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, evidenciando, portanto, a importância que a formação inicial e a continuada têm com o trabalho com o tema de história e cultura afro-brasileira e africana.

Freitas (2010) apresenta alguns encaminhamentos para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira no trabalho em sala de aula. Para a autora, é necessário elaborar um currículo na diversidade que leve em consideração a formação de professores, o planejamento de currículos, o desenvolvimento de materiais apropriados e análise crítica das práticas vigentes. Assim, as transformações necessárias ao currículo escolar passam pela desconstrução de todo um imaginário constituído sobre a África, sendo necessário construir outras representações que possam modificar as práticas cotidianas, reivindicando o direito à uma educação que reconheça e valorize a cultura africana.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

A pesquisa de Freitas (2010) dialoga com a ideia de descolonização dos currículos e contribui com as reflexões necessárias ao campo do conhecimento sobre a necessidade de formação de professores, a mudança requerida ao currículo escolar, assim como as orientações para o desenvolvimento de práticas escolares que se baseiam em materiais didáticos no suporte necessário ao ensino de história e cultura afro-brasileira.

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tornou-se o grande desafio da prática docente dos últimos anos. Para Paulo, Araújo e Silva (2016), a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 é de fundamental importância para redimensionar, no espaço sala de aula, um canal multicultural. Em razão disso, buscaram compreender a aplicação da mencionada norma na disciplina de História, com a colaboração de quatro professores que lecionam para o Ensino Médio a partir de três perspectivas. Primeiro, os autores quiseram saber se os professores que lecionam a disciplina de história tinham conhecimento da numeração da lei, haja vista a sua importância em alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nenhum dos professores pesquisados, conhecia o número da legislação em apreço. Entretanto, dois professores sabiam que a norma dizia respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira.

Os autores procuraram saber se os sujeitos pesquisados tiveram conhecimento da Lei durante a realização da graduação. Nenhum dos professores tiveram esse conteúdo durante a graduação, mesmo àquelas que se formaram depois da implementação da Lei. E, por fim, a última perspectiva dizia respeito à busca do próprio profissional no conhecimento da legislação vigente. Dois dos professores pesquisados demonstraram interesse e buscaram, por meios próprios, conhecer melhor a legislação para aplicá-la em sala de aula.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Na visão dos autores, o professor de história aparece como principal elemento para a concretização da Lei nº 10.639/03 e evidencia a necessidade de construir pesquisas sobre a prática de professores de história, demarcando nessa empreitada, as dificuldades, assim como as possibilidades de ensino que são construídas no cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa de Paulo, Araújo e Silva (2016) contribui com as reflexões sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/03, tendo em vista a obrigatoriedade da sua implementação, sobretudo nas áreas de histórias brasileiras, de modo que destaca a importância de se pensar em práticas escolares como uma forma de orientar o trabalho pretendido para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no contexto da educação básica, por meio da formação inicial e continuada de professores.

Na mesma direção, Souza e Siman (2017) construíram uma análise sobre o livro didático da disciplina de História, com abordagens sobre o crescente aumento de imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos livros didáticos “História Global”, nos períodos compreendidos entre 2008 a 2012, constatando que houve um aumento do número de capítulos destinado ao conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, os autores destacam que prevalece o ensino de uma história de povos africanos que viveram no continente antes da chegada dos europeus ou durante o período colonial, com os estudos sobre a costa ocidental do continente em detrimento da costa oriental; assim como o predomínio de representações vinculadas ao período colonial e imperial brasileiros; o não reconhecimento da civilização egípcia como uma civilização africana e negra.

A pesquisa de Souza e Siman (2017) contribui com as reflexões em relação à imprescindibilidade de ações com vistas à descolonização dos currículos e, conseqüentemente, na produção de

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

materiais didáticos que possam incluir abordagens sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, orientando e auxiliando a prática escolar numa perspectiva que valorize e reconheça a cultura afro-brasileira e as contribuições trazidas para a formação da sociedade brasileira.

Dos estudos analisados, verifica-se que a maioria das pesquisas evidenciam a necessidade de se pensar em políticas educacionais e em práticas escolares pautadas, principalmente, na formação inicial e continuada de professores. Percebe-se a importância de falar sobre a formação de professores, uma vez que esta se configurou no Brasil como uma ferramenta de preparação dos educadores responsáveis pela promoção da educação para a cidadania, conforme nos ensina Scheibe (2008), e que, de tempos em tempos, requer uma análise profunda, na medida em que as políticas educacionais se voltam para novos desafios, tais como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais constitui-se como ponto central para debate e reflexão, a fim de que se possa construir uma escola que proporcione amplo conhecimento dos direitos sociais, civis, políticos; respeito à diversidade étnico-cultural e construção de uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a temática analisada possibilita assimilar que o modelo de formação permanente do professor tem sido cada vez mais questionado, tendo em vista as mudanças trazidas pelas atuais políticas educacionais, que exigem profundas análises e reflexões sobre os conhecimentos técnicos pedagógicos. As

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

mudanças que se configuram dentro do âmbito educativo para a implementação da educação das relações étnico-raciais, trouxeram para debate a formação dos professores da educação básica. São várias as legislações, orientações e os pareceres que acenam para a necessidade de um professor sensível às questões étnico-raciais, que tenha como foco o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O que representa, por sua vez, demandas necessárias das sociedades contemporâneas para que a educação seja promovida democraticamente, levando em consideração o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e a diversidade como eixos centrais da prática educativa.

Considera-se, por fim, que o maior desafio que se apresenta, está na construção da dinâmica e articulação de conhecimentos e práticas pedagógicas direcionadas para o que requer uma educação para a diversidade e dignidade humana nos processos educativos construídos nos espaços formais e não-formais de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; TEIXEIRA, R.; GUIMARÃES, D. Do ponto que vê aos passos de quem caminha: perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a educação das relações étnico-raciais entre licenciados de história. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 3, n.7, p.53-68, 2012.

BARRETO, M.; ANDRADE, P. Práticas educacionais inclusivas e formação de professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da UFES. In: BARRETO, M.; ANDRADE, P.; CUNHA JÚNIOR, H.; RODRIGUES, A. (Org). *Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores*. Vitória: EDUFES, 2013. p. 25-40.

BARBOSA, R.; MAIA, R. Políticas Educacionais para a formação de professor para educação básica. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 5, n. 4, p. 1-8, 2012.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

CURY, C. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

FERNANDES, J. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FREITAS, P. A lei 10.639, o ensino de história e a cultura afro-brasileira. *OPIS, Catalão*, v. 10, n.1, p. 15-28, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Ltda, 1999. 272 p.

GATTI, B; BARRETO, E. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GOMES, N; SILVA, P. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 150 p.

GOMES, N.; OLVEIRA, F.; SOUZA, C. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 128 p. p. 57-73.

GOMES, N. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.; SILVA, C.; FERNANDES, A. (Org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. 215 p. p. 39-93.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

MOLINA, T. A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3444_texto.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. 204 p.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 2014. P. 13-34.

OLIVEIRA, L.; LINS, M. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. *Revista ABPN*, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 365-386, 2014.

PAULO, A.; ARAÚJO, K.; SILVA, J. Professores de história e a Lei 10.639/2003: docentes graduados da UFC e UECE e suas práticas em sala de aula. *Revista ABPN*, Goiânia, v. 8, n. 20, p.168-184, 2016.

ROCHA, R. *Uma história negada*: diálogos com a lei 10.639. *Revista ABPN*, Goiânia, v. 10, p. 206-229, 2018.

SANTOS, R.; COELHO, W. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 3, n. 7, p. 29-51, 2012.

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

SOUZA, S; SIMAN, L. A(s) cultura (s) africana (s) em livro didático de história para o ensino médio. *Dossiê Práticas de Leituras, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.77-87, 2017.



CAPÍTULO 5

Pensamento computacional no Ensino Superior: relato sobre uma experiência de oficina com professores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Tiago Ricciardi Correa Lopes
Adriana Kampff
Isa Mara Alves
Vinicius de Souza
Fernando Marson
Sandro Rigo

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo relata uma experiência de realização de oficina sobre Pensamento Computacional destinada a professores do ensino superior. A oficina teve como principal objetivo sensibilizar os professores sobre as possibilidades de aplicação deste modelo de pensamento em atividades educacionais de diferentes áreas do conhecimento. Primeiramente, o conceito de Pensamento Computacional é apresentado segundo a definição de Wing (2006 e 2008). Em seguida, são descritos os objetivos da oficina, os tópicos abordados e a atividade prática realizada com os participantes, baseada em um *framework* visual de organização de procedimentos para a solução de problemas criado especialmente para a ocasião do curso. Os resultados da oficina, observados com base em uma pesquisa com os participantes, são apresentados na última seção.

PALAVRAS-CHAVE:

pensamento computacional; Canvas algorítmico; ensino superior; formação docente.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Na última década, os avanços da web, a emergência dos dispositivos móveis, o crescimento da indústria dos games e o ressurgimento da cultura faça-você-mesmo (*do-it-yourself*), dentre outros fenômenos contemporâneos, evidenciam as carências de conhecimento sobre os modos de funcionamento e mesmo sobre os impactos dos meios computacionais na sociedade e na cultura (HORIZON REPORT, 2016). Neste contexto, segundo Berrocos et al. (2015), cresce o interesse de governos e instituições públicas e privadas em introduzir e fomentar a aprendizagem de temas relacionados ao ensino de programação em todos os níveis escolares. Associado a este movimento em prol da aprendizagem de linguagens de programação propriamente ditas, observa-se também o esforço protagonizado por pesquisadores, educadores e organizações de diversos tipos para fomentar um conjunto de competências, habilidades e disposições relacionadas ao universo da informática, as quais dão forma ao conceito de Pensamento Computacional (BLIKSTEIN, 2013).

Para autores como Wing (2006 e 2008), Pensamento Computacional é uma competência analítica fundamental que todas as pessoas, e não somente profissionais de computação, podem usar para resolver problemas em distintos contextos, para projetar sistemas e mesmo para entender o comportamento humano.

Neste contexto, o presente capítulo apresenta os resultados alcançados em uma experiência de oficina sobre Pensamento Computacional destinada a professores do ensino superior, realizada durante a Semana Pedagógica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2016. O principal objetivo da oficina foi sensibilizar os professores sobre as possibilidades de aplicação deste modelo de pensamento em atividades

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

educacionais relacionadas a variados contextos de aprendizagem. Um dos interesses que motivaram a realização desta oficina foi despertar o interesse e promover o envolvimento de professores de áreas de conhecimento não relacionadas a cursos de Ciências da Computação. Como contribuição adicional, foi desenvolvido um *framework* visual para facilitar aos participantes a experimentação do processo.

O texto apresenta-se dividido em três seções. Na primeira delas, é descrito o contexto acadêmico e sociocultural em que o conceito de Pensamento Computacional toma forma. Já a segunda seção é destinada à narração do processo que conduziu à realização da oficina de Pensamento Computacional para os professores da UNISINOS. Na terceira parte, é descrita a atividade prática realizada durante a oficina, através da qual buscou-se aprofundar a compreensão do conceito de Pensamento Computacional, aplicando-se procedimentos orientados à resolução de variados tipos de problemas. Nesta mesma seção é apresentado o “Canvas Algorítmico”, um *framework* visual desenvolvido especialmente para a oficina e que tem como função organizar o processo de criação de procedimentos orientados à resolução de problemas em distintos contextos. Finalmente, na seção de considerações finais, são encaminhadas ainda algumas sugestões de ajuste a partir da experiência relatada.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Em um artigo inaugural sobre o tema, Jannette Wing (2006), pioneira nos estudos sobre Pensamento Computacional, chama a atenção sobre a importância da aprendizagem de conceitos computacionais não somente como uma competência cognitiva útil para a escrita de programas informáticos, mas como repertório

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

de conhecimentos favoráveis à resolução de diferentes tipos de problemas, ao estabelecimento de formas de comunicação social e à gestão de múltiplos aspectos da vida cotidiana.

Seguindo por um caminho de argumentação semelhante, para Berrocoso et al. (2015) os processos cognitivos empregados em atividades de programação informática são capazes de fomentar a construção de conhecimentos mediante a apropriação, isto é, mediante resultados que são formas de materializar processos cognitivos e expressivos dos sujeitos: programas, jogos, produtos hipermédia, robôs e outros objetos computacionais são formas de materialização do pensamento e, portanto, são capazes de simultaneamente modificá-lo e enriquecê-lo.

Perspectivas como estas apresentadas por Berrocoso et al. (2015) e Wing (2006) sustentam a emergência de um tipo específico de abordagem analítica relacionado aos estudos de computação que vem se popularizando através do conceito de Pensamento Computacional. Para Wing (2006) Pensamento Computacional é um termo que designa um conjunto de processos de resolução de diferentes tipos de problemas que incluem características tais como sistematização e análise de dados e criação de soluções que utilizam uma série de passos ordenados (algoritmos).

Segundo Berrocoso et al. (2015), o conceito de Pensamento Computacional diz respeito a uma competência complexa relacionada a um modelo de desenvolvimento de ideias que se aplicam em múltiplos aspectos da vida cotidiana e que possuem como principal característica relacionarem-se simultaneamente com o pensamento abstrato-matemático e com o pensamento pragmático-engenheiro. Trata-se, ainda, de uma competência voltada para a resolução de problemas de forma inteligente e imaginativa (qualidades humanas as quais os computadores não detêm), que todo cidadão deveria conhecer para melhor se desenvolver na sociedade digital.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

O Pensamento Computacional não diz respeito à atividade de programação de computadores propriamente dita, mas sim à capacidade de pensar abstratamente em diversos níveis, independente dos dispositivos. Pode-se desenvolver o Pensamento Computacional sem computadores - com lápis e papel, por exemplo - ainda que, evidentemente, os computadores auxiliem na resolução de problemas os quais, sem eles, a trajetória até as soluções seria muito mais difícil e, em vários casos, humanamente impossível de se alcançar.

O Pensamento Computacional permite a solução de problemas, decompondo-os em elementos e encontrando algoritmos que os resolvam. Implica em um variado conjunto de procedimentos, dentre os quais destacam-se: *decomposição*, *reconhecimento de padrões*, *abstração* e *desenho algorítmico* (Figura 1).



Figura 1 - O Pensador Computacional (adaptado de Barefoot Computing, 2016)

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Os procedimentos são descritos na sequência:

- *Decomposição*: A decomposição é um processo de simplificação de um problema complexo através de sua quebra em subproblemas menores.
- *Reconhecimento de padrões*: o processo de reconhecimento de padrões ocorre na medida em que se consegue reconhecer e agrupar em categorias múltiplas variáveis e dimensões de um determinado problema.
- *Abstração*: a abstração é a ação de ignorar informações desnecessárias de modo a destacar somente os elementos importantes para conduzir à solução do problema.
- *Desenho algorítmico*: o desenho algorítmico é a etapa de escrita de um processo que conduza à solução do problema da forma eficiente e utilizando-se o menor número de passos possíveis.

Tomando como base os debates em torno do conceito de Pensamento Computacional e as características que lhe conferem propriedades de processo analítico para resolução de problemas em diferentes áreas, um grupo de professores vinculados à gestão dos cursos de graduação da UNISINOS e ao Núcleo de Inovação em Práticas Educacionais (NIPE) propuseram uma oficina de capacitação para o corpo docente da instituição, tendo como objetivo iniciar um diálogo sobre a importância de adotar alguns dos pressupostos relacionados ao Pensamento Computacional em atividades de sala de aula.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

OFICINA DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A UNISINOS é uma instituição de ensino superior privada localizada na cidade de São Leopoldo, Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. No período de abertura de todos os semestres letivos, a Universidade promove um conjunto de atividades de formação e capacitação docentes com temáticas variadas, as quais ocorrem durante o período de uma semana e reúnem professores de diversas áreas de conhecimento. Na edição de agosto de 2016, o Pensamento Computacional foi o conceito escolhido como tema central do evento, servindo de base de reflexão e orientação das atividades propostas.

Nesta seção, portanto, é descrito o processo que conduziu à proposição de uma oficina de Pensamento Computacional ofertada para professores de todos os cursos da instituição, na qual reuniram-se mais de cem participantes para debaterem e praticarem conceitos relacionados ao tema central do evento.

O primeiro desafio encontrado pela equipe de Formação Docente, que trabalhou em parceria com o NIPE, foi encontrar uma forma de projetar uma atividade de Pensamento Computacional que conseguisse engajar professores de áreas de conhecimento não relacionadas à Ciência da Computação. Foram realizadas várias reuniões para debater o planejamento da oficina, bem como as possibilidades de estratégias adotadas para tornar a abordagem sobre o tema ao mesmo tempo acessível e familiar para todo o grupo de professores. Em determinado momento do processo, optou-se por realizar um teste de apresentação dos conteúdos selecionados para serem trabalhados durante a oficina com professores representantes das diferentes áreas de conhecimento, tendo em vista verificar a receptividade às discussões teóricas,

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

exemplos apresentados e atividades propostas. Este encontro foi fundamental para que algumas decisões fossem tomadas, descritas na sequência.

Em primeiro lugar, foi proposto que, embora adotando-se a mesma estrutura de tópicos trabalhados, a oficina deveria apresentar versões diferentes, orientadas para distintos perfis de professores, os quais foram agrupados segundo suas áreas de atuação. Baseando-se nos dados obtidos a partir das inscrições realizadas no evento e tomando-se como base a divisão institucional adotada pela UNISINOS¹, decidiu-se por organizar as turmas de professores em quatro grupos: Grupo 1: composto por professores da Escola Politécnica juntamente àqueles que atuam na Escola de Gestão e Negócios; Grupo 2: professores da Escola da Indústria Criativa; Grupo 3: Escolas de Humanidades e Direito; Grupo 4: Escola de Saúde.

Em segundo lugar, e como decorrência da decisão anterior, foi acordado entre os integrantes da equipe organizadora que os exemplos ilustrativos apresentados durante a oficina deveriam ser selecionados de modo a tentar aproximá-los o máximo possível dos cotidianos acadêmico e profissional correspondentes a cada uma das áreas de conhecimento representadas pelos grupos heterogêneos de participantes.

Por fim, o grupo de professores responsáveis pelo planejamento da oficina definiu que o planejamento deveria contemplar três etapas: a) debate sobre a presença ubíqua da computação em nossa sociedade a partir de exemplos selecionados por áreas de conhecimento; b) apresentação do conceito de Pensamento Computacional; c) realização de uma atividade prática com os participantes da oficina. Sobre esta última etapa, um ponto de consenso foi que a atividade deveria aprofundar alguns dos

1. Humanidades, Saúde, Indústria Criativa, Gestão e Negócios, Direito, Politécnica.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

aspectos conceituais relacionados ao Pensamento Computacional por meio de um exercício que pudesse ser realizado em pequenos grupos e sem o uso de computadores. A partir destes pressupostos, foi desenvolvido um mapa visual de organização de procedimentos para a solução de problemas, o Canvas Algorítmico, que será descrito na próxima seção.

CANVAS ALGORÍTMICO

Tendo em vista a realização de uma atividade prática com os participantes da oficina, que pudesse ser realizada em grupos e sem o uso de computadores, foi desenvolvido um modelo Canvas baseado em um conjunto de procedimentos para resolução de problemas, tomando-se como referência alguns dos pressupostos do Pensamento Computacional (Figura 2).

<p> Problema Descrição curta do problema a ser solucionado</p>	<p>Abstração Remover detalhes desnecessários</p>
<p> Decomposição Dividir o problema em partes menores</p>	
<p> Padrões Encontrar semelhanças</p>	<p> Entradas Informações necessárias para a resolução do problema</p> <p> Saídas Informações que deverão ser produzidas</p>

POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores

SUMÁRIO

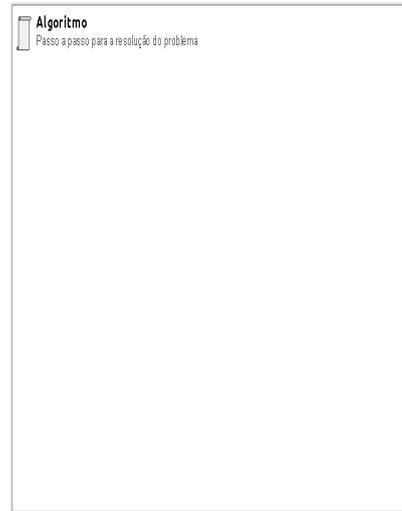


Figura 2 - Canvas Algorítmico (Fonte: Autores)

Partindo-se de um dado problema, o Canvas tem como propósito principal orientar aqueles que o utilizam através de uma série de passos que conduzam até sua resolução. Os passos retomam os principais procedimentos relacionados ao Pensamento Computacional, são eles: *decomposição*, *padrões*, *abstração* e *desenho algorítmico*. Assim, após serem discutidos exemplos de recursos computacionais utilizados no meio acadêmico e profissional, seguido da discussão sobre os processos presentes no Pensamento Computacional, apresentou-se o Canvas Algorítmico e exemplos em diversas áreas do conhecimento. A título de exemplo, apresentamos, na Figura 3, um exemplo de como o Canvas poderia ser preenchido a partir do problema “Como melhorar a coleta de lixo de uma cidade”?

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

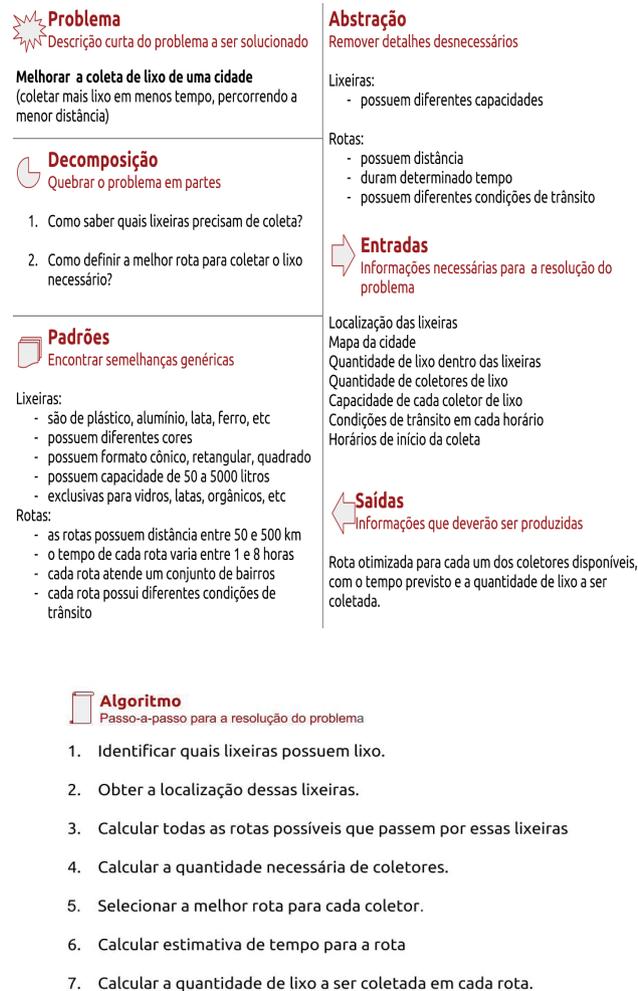


Figura 3 - Exemplo Preenchido do Canvas Algorítmico (Fonte: Autores)

Após a discussão dos exemplos, em grupos de 4 a 5 pessoas, os docentes pensaram em problemas complexos de suas áreas de atuação e utilizaram o Canvas Algorítmico para propor soluções. O material gerado foi compartilhado com os demais grupos presentes em

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

cada uma das oficinas. Como as quatro oficinas ocorreram simultaneamente, no primeiro dia da Semana Pedagógica da UNISINOS, os professores seguiram discutindo suas possibilidades para uma nova cultura universitária, ratificando a importância de oportunizar formação aos estudantes universitários sobre Pensamento Computacional, o que já ocorrerá neste semestre por meio da oferta de cursos de extensão.

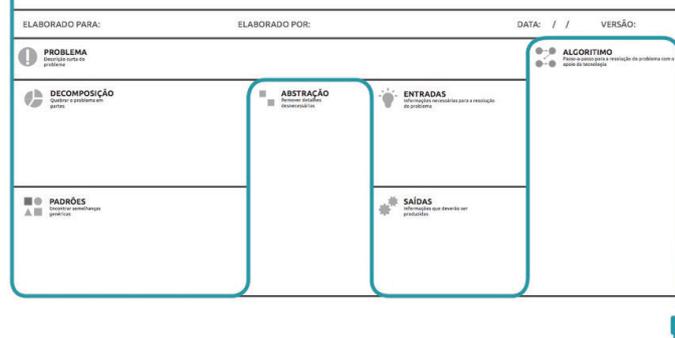
Ao final da Semana Pedagógica, os professores participantes foram demandados a responder uma pesquisa sobre as atividades realizadas. Foram questionados aspectos referentes à dinâmica do encontro, à aplicabilidade e uma avaliação geral, em que cada questão tinha como possibilidade de resposta os conceitos ótimo, bom, regular ou insuficiente. A pesquisa de avaliação foi respondida por 53 professores. Sobre a dinâmica das oficinas, 68% dos respondentes atribuiu conceito ótimo e 32% indicou como bom. Em relação à aplicabilidade, 66% considerou ótimo, 30% classificaram como bom e apenas 4% (dois respondentes da área da saúde) indicaram como regular. Quanto à avaliação geral, 60% classificaram a oficina como ótima e 40% como boa.

Ainda, após alguns dias após a realização da oficina, com o apoio de um profissional da área gráfica, o Canvas algorítmico ganhou uma nova versão (Figura 4), visualmente mais agradável do que a anterior.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores



Pensamento Computacional



UNISINOS | Somos infinitas possibilidades

Figura 4 - Nova Versão Canvas Algorítmico (Fonte: Autores)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como nossos antepassados se viram diante do desafio de promover a popularização do domínio da linguagem verbal escrita entre as comunidades de suas épocas e mais recentemente passamos a nos tornar mais familiarizados com os processos produtivos e os códigos de linguagem das mídias audiovisuais, atualmente nossa civilização tem diante de si o desafio de também tornar-se alfabetizada nas linguagens de criação de produtos digitais, tendo em vista que o mundo que nos cerca apresenta-se dominado pelas tecnologias computacionais: desde os recursos mais básicos necessários para a sobrevivência até aqueles voltados para o trabalho, para a comunicação interpessoal, para o desenvolvimento intelectual e espiritual ou simplesmente para o entretenimento, todos, sem exceção, são controlados em diversos níveis por *softwares*.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Cabe então assumirmos este estado das coisas e, no que tange especificamente às atribuições das instituições educacionais, propor meios de promover o acesso ao conhecimento que emancipe as pessoas da condição de meros usuários das interfaces digitais para auxiliá-las a tornarem-se programadoras dessas interfaces. Aprender a programar para não ser programado é também, e antes de tudo, uma posição ética frente às novas formas de detenção do conhecimento e gestão da distribuição de poderes nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BAREFOOT PROJECT (2014). “*Computational Thinking*”. Disponível em: <http://barefootcas.org.uk/barefoot-primary-computing-resources/concepts/computational-thinking/>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

BERROCOSO, J., SÁNCHEZ, M., ARROYO, M. (2015). “El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje”. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 46(3).

BLIKSTEIN, P. (2013). “Digital Fabrication and ‘Making’ in Education: The Democratization of Invention”. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld: Transcript Publishers. Disponível em: <https://tltl.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/2013.Book-B.Digital.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

HORIZON REPORT (2016). *NMC Horizon Report: Higher Education Edition*. Disponível em: <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

WING, J. M. (2006). “Computational Thinking”. *ACM 49 Viewpoint*, pp. 33-35.

WING, J. M. (2008). “Computational thinking and thinking about computing”. *Philosophical Transactions of The Royal Society*. 366, pp. 3717–3725. Disponível em: <http://www.cs.cmu.edu/~wing/publications/Wing08a.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2016.



CAPÍTULO 6

“Ver um mundo num grão de areia”: formação docente, alimentação e cultura

Anaxsuell Fernando Silva

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo pretende contribuir com o debate em torno da formação docente evidenciando as discussões em torno da dimensão cultural na formação de professores. De maneira específica, consideraremos o papel da alimentação no desvelamento do entorno social no qual educadores e educandos estão imersos. A problematização se dará por meio de abordagem socioantropológica, no qual os significados da alimentação são analisados numa perspectiva cultural e trará, na sua centralidade argumentativa, a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de construção do conhecimento na formação do professor e no exercício da docência. Nossa compreensão é que o embasamento teórico a respeito da interface entre cultura e alimentação é um desafio pedagógico na formação de professores atuantes em diferentes campos do saber e coloca em tela as exigências atuais especialmente se relacionadas à prática educativa transformadora. Entendemos que numa sociedade historicamente determinada, e formada a partir de contornos culturais localizados, a formação docente deve ser compreendida como práxis fecundada pela significação simbólica, respeito aos patrimônios culturais e a memória, na qual a finalidade deve ter como alvo as possíveis contribuições tanto ao campo científico da pedagogia, quanto à vida social, ambos estruturados em processos político-formativos que busquem transformar a sociedade num mundo melhor.

PALAVRAS-CHAVE:

Alimentação; Formação Docente; Cultura.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

“VER UM MUNDO NUM GRÃO DE AREIA”: FORMAÇÃO DOCENTE, ALIMENTAÇÃO E CULTURA

Ver um mundo num grão de areia
E o céu numa flor silvestre,
Ter o infinito na palma da sua mão
E a eternidade numa hora
William Blake

Começo com uma história. Ela foi escrita originalmente por Karen Blixen, que ao escrevê-la preferiu utilizar um pseudônimo: Isak Dinesen. A ocultação da real identidade era justificável devido àquele momento histórico. Era uma época na qual mulheres escritoras não eram consideradas exemplo de civilidade em meio a sociedade chauvinista. Mais tarde, este conto foi adaptado no formato de filme conservando o mesmo nome: *A festa de Babette*¹.

A trama se passa num vilarejo longínquo, nas costas da Dinamarca. Entre o grande mar e a desmedida solidão, a prática religiosa rigorosa era central na vida de todos. Os prazeres considerados terrenos deviam ser abandonados em favor de uma vida apática, típica às comunidades puritanas europeias do séc XIX. Um pastor severo tinha duas lindas filhas e ao longo dos anos não permitiu que elas se unissem com os pretendentes que vinham de longe para conhecê-las. Estes se apaixonavam e depois de receber negativa do pai, retornavam às suas terras desolados.

Os anos se passaram e o tempo, inexorável, deixou suas marcas. O pastor morreu. Os habitantes do vilarejo estavam envelhecidos, inclusive as duas irmãs. A despeito disto, o povoado continuava o mesmo. Olhares regrados, sorrisos comedidos, comidas insípidas. A única mudança era no humor cotidiano. O transcorrer dos anos deixara as pessoas mais amargas, mais ressentidas.

1. *A Festa de Babette*, (*Babettes Gæstebud*), foi uma produção franco-dinamarquesa de 1987, dirigida por Gabriel Axel. O filme ganhou Oscar de melhor filme estrangeiro.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Em uma noite chuvosa, entre o vento vindo mar e a escuridão da rua vazia caminhava uma mulher estranha. Ela bate à porta da velha casa onde as duas irmãs viviam que assustadas indagavam entre si “quem poderia ser, a esta hora da noite?”. Descerraram lentamente a porta e receberam uma carta. O remetente era um antigo conhecido, na verdade ex-pretendente. Que agora lhes escrevia para contar a história daquela mulher – portadora da carta. O marido e o filho dela haviam sido mortos e, desafortunadamente, a vida dela também estava em perigo. Considerando a necessidade em se esconder, o remetente lembrou-se daquele vilarejo e pedia convincentemente que ela fosse acolhida. Ao final da carta dizia, ela é uma boa cozinheira.

As irmãs, misericordiosas, se mostravam dispostas a acolhê-la. Mas, a lembrou: “Somos pobres, não podemos pagar nenhum salário!”. Babette – a refugiada – abriu um sorriso tímido e respondeu imediatamente: “trabalharei de graça!”. Estabeleceu-se naquela casa. Aprendeu a cozinhar os alimentos comuns àquela região: pão, peixe, leite e suas possíveis combinações. Seguiu fielmente a rotina típica ao vilarejo, por catorze anos, trabalhando de maneira silenciosa. A despeito de tudo, ela não se esquecera do seu país. Em silêncio, mantinha vínculos improváveis.

O aniversário da morte do velho pastor sempre lembrado por toda comunidade se aproximava e um jantar frugal seria servido, como de costume. Poucos dias antes, Babette se ocupava de seus afazeres na cozinha, e as duas irmãs lhe trouxeram uma carta que fora deixada pelo correio para ela. Enquanto abria a correspondência sob os olhares atentos das donas da casa, Babette percebeu que o envelope trazia um cheque resultante do grande prêmio da loteria. Subitamente, antes de qualquer comemoração, as irmãs perceberam que estariam sozinhas novamente e sofriam antecipadamente pela partida de Babette.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

“Eu nunca pedi nada, este será meu único pedido”, dizia Babette, “Deixe-me preparar a celebração do aniversário da morte de seu pai”. Não era tarefa fácil. Os alimentos e condimentos disponíveis ali não eram os mesmos que ocupavam os planos e a memória gustativa da refugiada-cozinheira. Ela queria preparar algo diferente ao paladar de todos.

Babette viajou para uma cidade distante a fim de comprar mantimentos. A matéria-prima seria trazida de longe. Logo, a vila inteira estava perplexa com o fluxo intenso de caixas que chegavam de lugares desconhecidos. Os mais atentos já supunham que em breve eles comeriam algo inédito.

Naquela noite, uma das irmãs teve um sonho. Na verdade, segundo a interpretação dela própria, um pesadelo: uma tartaruga de cabeça oscilante se transfigurava num símbolo fálico. Disto, seguiu-se uma hipótese: Babette seria uma feiticeira e premeditava uma orgia diabólica na qual todos perderiam suas almas. Apressadamente, as irmãs reuniram a comunidade local e comunicaram o seu temor. Mas como resistir àqueles pratos que estavam sob preparo? Como desconsiderar o cheiro saboroso que se espalhava pela vizinhança? Chegaram num consenso. Todos estariam no jantar, comeriam de tudo, mas juraram que não sentiriam gosto de nada. Ao não sucumbir ao prazer do alimento, todos enganariam ao diabo.

Enquanto isso, o fogo queimava na cozinha de maneira incomum. Babette se movimentava com alegria e concentração ainda não vista nos arredores. A respeito deste momento, o crítico de cinema Rubens Ewald Filho comenta:

Babette conhecia os segredos de produzir alegria pela comida. Sabia também que, depois de comer seus pratos, as pessoas não seriam as mesmas. Os convidados para o banquete também intuía isso, mas tinham medo de sucumbir aos prazeres do palato, como se ele fosse impuro, demoníaco até. Na festa de Babette, a “bruxaria” tem

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

efeito pacificador: os sabores amaciam velhas rixas, a dureza do corpo e até das rugas se desfaz, alisadas pelo paladar. As máscaras caem, e os rostos, endurecidos, ganham expressão, cor, sorrisos, simpatia. Ganham humanidade. O céu estava ali, naquela mesa, e era possível perceber isso sem morrer. Conclusão? O paraíso terreal existe nos raros momentos de magia e encantamento, aqueles em que nos tornamos crianças outra vez. (2007, p. 100)

A mesa foi posta. Toalha de linho branco, talheres especiais importados, taças de cristal, castiçais de prata. Os convidados chegavam e os vinhos – das melhores safras – eram servidos aos poucos. Um general, de passagem na região, se juntara ao banquete. Alheio ao juramento dos moradores, tecia elogios constantes. Segundo ele, havia ali um preparo que era servido num único restaurante em Paris. E ele lembrava cada detalhe do prato.

Enquanto comiam, os moradores se transformavam. O prazer da comida, as histórias ao redor da mesa, eram mais fortes que os acordos estabelecidos entre si. Suas expressões estavam modificadas. Vozes e gestos estavam cheios de ternura e alegria. Uma beleza adormecida fora acordada por aquela refeição. Alguns, retornavam a infância. Davam-se as mãos e cantavam cantigas suscitadas pela memória.

Enquanto aquele momento avançava cada um, ao seu modo, regozijava-se com as delícias do banquete. Expressavam uma tolerância atípica a uma religiosidade puritana. Havia beleza e magia na culinária de Babette. Findada a reunião para desfrutar daquela comida, esperava-se a partida definitiva de Babette para a França, considerando que supostamente o dinheiro ganho com o prêmio na loteria seria o bastante para encerrar suas atividades como doméstica na Dinamarca.

As irmãs enebriadas com o milagre acontecido ali, correm para cozinha a fim de agradecer e demonstrar o quanto ela faria falta depois que partisse. Elas insistiam no fato de que nunca haviam

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

vivenciado algo igual àquela refeição. Babette as interrompe com uma pergunta: “sentir minha falta? Mas eu não vou a lugar algum!”. Surpresa, uma das irmãs replica, “Mas agora você está rica!”. E ouviram a revelação do segredo de Babette. Ela fora Chef de um renomado restaurante o *Café Anglais* em Paris e que as comidas apresentadas na suntuosa refeição eram os mesmos lá servidos. E as impressiona mais ainda ao lhes dizer que todos os seus valores foram gastos com o banquete e que, por isso, não mais viajaria, confidenciando-lhes que não teria razões para regressar, já que todos os seus mortos estariam enterrados.

No silêncio de Babette morou a saudade. O carinho por suas pessoas queridas estava misturado às suas memórias gustativas. Sua identificação, aquilo que de fato ela era residia naquelas receitas feitas, ao seu tempo, na sua terra. O sonho de revivenciar aqueles momentos, se fez. Ela não hesitou em gastar sua fortuna, para transformar a comida em retratos, memórias, símbolos dos seus entes queridos ausentes. Somos seres eternamente famintos, não apenas de alimentos. Mas, como Babette, dos sonhos e memórias em torno da comida.

A festa de Babette tem muito a nos ensinar enquanto docentes.

ASPECTOS CULTURAIS DAS PRÁTICAS ALIMENTARES E A SUA IMPORTÂNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Comer é uma necessidade vital, isto é, ingerimos nutrientes, nos alimentamos para sobreviver. Contudo esta ação vai além do simples atendimento às necessidades biológicas. O que comer, quando comer e com quem comer são aspectos que constituem

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

parcialmente um sistema de atribuição de significados ao ato alimentar os quais devem ser levados em consideração.

A alimentação não se restringe apenas ao imperativo de sobrevivência. Como humanos sobrevivemos de maneira singular, culturalmente forjada e culturalmente marcada por nosso entorno social ou pelo período histórico no qual vivemos. Comer implica necessariamente estabelecer relações pessoais, sociais e culturais as quais estão envolvidas na ação. O ato de se alimentar está diretamente ligada com a apresentação desta pessoa na sociedade. Isto é, possui importante caráter simbólico, exprimindo características sociais e culturais, constituindo-se assim numa linguagem repleta de significados externos à própria ação de ingestão de alimento.

Os sistemas de alimentação consistem na seleção e transformação dos produtos disponíveis na natureza para satisfazer as necessidades dos grupos humanos. Para compreendermos os hábitos alimentares, precisamos nos debruçar em aspectos de ordem social, tais como: condicionamentos econômicos, urbanos, comportamentais e de desenvolvimento científico e tecnológico.

Em um ensaio muito conhecido publicado originalmente no início do século XX, o sociólogo Georg Simmel atentou para a refeição enquanto um ato social, na medida em que nela indivíduos realizam juntos a ação mais egoísta possível: o comer. E, para reforçar o argumento de que a comida constitui laços sociais, vale lembrar a origem da palavra “companheiro”, esta remonta à expressão latina *cum panis*, isto é, refere-se ao ato de compartilhar o pão. Assim, os vínculos sociais se solidificam a partir dos significados sociais partilhados no simples ato de comer.

Portanto, ao falar de comida não me refiro apenas uma substância alimentar possuidora de nutrientes, mas reporto-me também a um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E, como sabemos, o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

aquela pessoa que o ingere. Nossas escolhas alimentares estão relacionadas ao nosso universo simbólico, são uma afirmação de nossa condição humana. Relaciona-se a este universo simbólico a disponibilidade de alimentos e o domínio das técnicas de produção.

Além de “modificar” a natureza para benefício próprio, por meio da agricultura e da pecuária, o humano é o único animal capaz de alterar seu alimento por meio da cozinha. Nos mitos antigos, a descoberta do fogo representava de forma simbólica o momento fundador da civilização, ainda que o fogo não seja indispensável no ato de cozinhar. Nesta direção, o cru e o cozido marcam uma mudança na história da humanidade. Transformamos o natural em cultural.

Em suma, tudo aquilo que julgamos ser óbvio e universal em relação à alimentação foi apreendido culturalmente. Luís da Câmara Cascudo, nos adverte com precisão: “comer é um ato orgânico que a inteligência tornou social” (2004, p. 37). Os gostos e predileções variam no tempo e no espaço, e colaboram no desenvolvimento dos valores da sociedade. Isto porque as tecnologias sociais de procura e processamento destes alimentos estão relacionadas à expressão sociocultural de um povo.

Na antropologia, a cultura pode ser entendida como um sistema simbólico, ou seja, um conjunto de mecanismos de controle, planos, regras e instruções que governam o comportamento humano (Cf. Geertz, 1979). Esses símbolos e significados são partilhados entre os membros do sistema cultural, assumindo um caráter público e, portanto, não individual ou privado. Um dos ramos deste campo de conhecimento, a Antropologia da alimentação, especialmente em sua interface com a Ecologia, entre outras coisas, buscou delinear os parâmetros históricos da Produção de Subsistência e elencou três etapas:

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

1) Inicialmente, as sociedades primitivas sobreviviam da caça, pesca e colheita natural. Neste nível de subsistência o humano dependia exclusivamente do que a natureza lhe oferecia. Diante da escassez de recurso em determinado espaço geográfico, mudava-se para outro.

2) Em um segundo momento ocorre a domesticação de plantas e animais. Como desdobramento, o humano torna-se um produtor e não apenas um caçador de alimentos. Esta dinâmica de administrar alimentos, cultivar as sementes e pastorear rebanhos, possibilitou uma maior segurança alimentar (haveria comida, mesmo nos períodos do ano maior escassez). A agricultura e agropecuária configuraram formas bem expressivas na alimentação de uma sociedade. Neste estágio, as pessoas passam a viver em pequenas cidades e produziam a partir das suas próprias terras. A troca e venda local destes alimentos proporcionava uma circulação de bens e pessoas intensificando as relações sociais.

3) O terceiro estágio é o da chamada Revolução Urbana e Revolução Industrial, a qual caracteriza-se por uma grande concentração de pessoas nos centros urbanos. Isto implica a necessidade de produção em grande escala de alimentos e inserção da produção industrial. A explosão demográfica se desdobra numa nova era na produção de alimentos. A comida foi então um capítulo vital na história do capitalismo, muito antes dos dias de hoje: como alimentar pessoas, e como fazer dinheiro alimentando-as.

Assim configurado de maneira sintética, o quadro mundial relativo à comida espelha o quadro ambiental, econômico, social e cultural. A massificação da cultura alimentar se expressa na magnitude da urbanização, na industrialização dos produtos alimentares e em seu marketing de oferta, assim como na mídia dedicada a

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

colocar produtos no mercado e os dispositivos simbólicos relacionados à necessidade de aquisição pela população.

Como nos lembra Maria Eunice Maciel (2005), ao ir mais além de sua dimensão biológica, a alimentação humana cristalizada enquanto um ato social e cultural faz com que sejam produzidos diversos sistemas alimentares. Na configuração desses sistemas, intervêm fatores de ordem ecológica, histórica, cultural, social e econômica que implicam representações e imaginários sociais aglutinadores de escolhas e classificações. Deste modo, a alimentação humana está impregnada pela cultura. E, por isso, é preciso pensar os sistemas alimentares também como sistemas simbólicos em que códigos sociais estão presentes caracterizando as relações dos sujeitos sociais entre si e com a natureza. A apreensão deste aspecto enriquece a prática docente e insere o processo educacional no contexto sociocultural de formação do indivíduo.

“DIZ-ME O QUE COMES, DIR-TE-EI QUEM ÉS” - APORTES À ATUAÇÃO EDUCATIVA

Este aforisma, muito conhecido, pertence a Jean Brillat-Savarin (1755-1826), um dos mais famosos epicuristas e gastrônomos franceses da história, e exprime a relação identitária como decomposição do ato de comer. De fato, os diferentes procedimentos realizados desde a escolha, preparação dos ingredientes até sua ingestão são encarregados da diferenciação dos alimentos e do desvelamento das peculiaridades culturais nos quais estão inseridos.

A ação comensal inclui, por um lado, marcas estruturais resultantes de processos históricos complexos e, por outro, a natureza peculiar de cada indivíduo. O cultivo e a seleção dos alimentos, seu

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

preparo, o modo de servir, os padrões de comportamento à mesa e as concepções sobre alimentação e sobre as refeições estão inseridas em manifestações culturais e estruturas sociais mais amplas.

Nesta direção, outro ângulo do papel da cultura na alimentação merece enfoque. Trata-se da formação do gosto. Experiências culturais vivenciadas pelos indivíduos afetam a maneira como estes concebem e agrupam as qualidades do gosto e também como nascem as preferências pelos sabores (por exemplo, doce, salgado, amargo, picante). Além disso, em diferentes sistemas culturais, o gosto e o olfato diferenciam e hierarquizam as classes de alimentos especificando aquilo que é comestível em oposição ao que não é. De modo semelhante, as características visuais e de textura são outros aspectos sensoriais definidores do uso apropriado ou não de alimentos dentro uma sociedade.

Com isto quero dizer que, a textura e o sabor identificam, fundamentalmente, o que é familiar nos alimentos e exercem influência na aceitação de novas combinações. Os aspectos aparentes, como a cor, forma e imagem de conjunto, também interferem na aceitabilidade pois recobram elementos do simbolismo alimentar. A respeito dessa dimensão simbólica, Bourdieu (1989) aponta que as pessoas e os estratos sociais se diferenciam pela forma como as pessoas usam os bens materiais e simbólicos de uma sociedade de acordo com o acesso a esses bens, dando sentido ao mundo social.

Em suma, cada grupo social classifica, de acordo seus valores (sociais e culturais), os alimentos disponíveis, e por isso, nem toda a substância nutritiva será classificada como comida. A questão trazida à tona anteriormente: “o que se come, com quem se come, quando, como e onde se come” deve ser compreendida enquanto escolhas inseridas num contexto de proibições e tabus alimentares os quais são definidos pela cultura. A comida deve, por isso, ser entendida como alimento transformado pela cultura, assim

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

como o ato alimentar se sustenta nas relações de sociabilidade. Dito de outro modo, a fome e a sede são “inventadas” e saciadas em termos culturais, sociais e históricos. A alimentação é marca-dora social de identidade: somos, sim, o que comemos.

A sala de aula é lugar de partilha e compartilhar este espaço consiste, sobretudo, no enfrentamento da vida cotidiana com todos os seus desafios e contradições, e este não podemos nos esquecer também estão presentes no âmbito da escola e mesmo fora dela. Trata-se, aqui eu retomo as ideias das antropólogas Neusa Gusmão (2016) e Claudia Fonseca (1999), de pensar que a educação é um “ato de comunicação, de diálogo, e — eventualmente — de orientação” (1999:59), no qual conta a reflexividade e a comparação. O professor obrigatoriamente se colocará em contato pessoal e direto com outros sujeitos sociais. Este encontro entre um e outro, emergem significantes subjetivos imponderáveis (MARONI, 2009). Nesta direção, o compreender das emoções e sentimentos para além do sujeito individual, mas como inerentes aos costumes, práticas e valores próprios da vida social e coletiva, coloca-se como desafio para o desvelamento das relações efetivamente vividas. Aqui, a educação como campo da prática envolve a objetividade e a subjetividade dos sujeitos, e configura outros dois pilares pedagógicos da formação.

Dito de outra maneira, a cultura escolar deve ser compreendida como categoria de análise que engloba a maneira pela qual a escola historicamente se organizou de modo a criar regras ou normas, incorporando modos de agir dentro e fora do espaço escolar. As práticas educativas não podem ser compreendidas como reações mecânicas dos docentes, mas devem ser pensadas como resultado da relação entre sua construção no processo de formação - construído durante a história de vida e trajetória de educação formal - e uma situação conjuntural. Assim, a escola e

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

seus professores não estão imunes às demandas sociais externas e comunitárias.

A questão da pluralidade cultural exige dos docentes a promoção da verbalização entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, sem que uma cultura possa ser entendida como superior à outra (Gusmão, 2016). Esta proposta de atuação não é simples de ser alcançada, visto que ela coloca em xeque nossa sociedade, na medida em que as ciências sociais têm demonstrado a hierarquização das relações humanas e por valores etnocentricamente determinados.

Essa tão alardeada diversidade sociocultural presente na sociedade moderna e problematizada nos estudos contemporâneos da educação, pode e deve ser reconhecida e dimensionada dentro e fora da escola, neste sentido o docente ocupa um papel central na compreensão destas diferenças. No entanto, esse processo de reconhecimento destas diferenças não pode se limitar à admissão da existência delas, sob pena de se perder na superfície da realidade social e no jogo ideológico dos valores vigentes e operantes na compreensão de mundo que permeiam as relações sociais. Daí a necessidade de uma formação docente consistente teórica e metodologicamente que acesse as diferenças sociais sem promover a desigualdades. Compreender a cultura alimentar é um caminho favorável a este exercício pedagógico.

PALAVRAS BOAS DE COMER: EDUCAÇÃO, ALIMENTOS, PATRIMÔNIOS E MEMÓRIAS

De acordo com Claude Fischler o humano tornou-se um onívoro que se alimenta de carne, de vegetais e de imaginário. O ato alimentar implica, desse modo, em valoração simbólica. Por

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

que comemos determinados alimentos em dias comuns e outros apenas em finais de semana? Por que há receitas específicas para dias considerados especiais? Fundamentalmente, porque nos alimentamos de palavras.

A diversidade cultural, deriva não apenas dos aspectos geofísicos e territoriais. Mas é preciso também levar em conta as distintas condições históricas de apropriação e de inserção social. Cada lugar possui hábitos alimentares próprios e pratos emblemáticos os quais servem como marcadores identitários e traços de regionalidades. Portanto, o alimento expressa a diversidade cultural. Aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes em um prato de comida. O mundo, em um grão de areia – como menciona Blake em seu poema.

Recentemente a percepção sobre patrimônio cultural se ampliou, e fez com que este deixasse de se restringir a monumentos e coleções de objetos, e passasse a contemplar um amplo leque de manifestações culturais, tais como: tradições e expressões orais herdadas (línguas); artes de espetáculo; usos sociais, rituais e atos festivos; conhecimentos e usos relacionados à natureza e ao universo; saberes e práticas artesanais tradicionais. É nesse cenário, de valorização da diversidade, que os saberes e práticas alimentares, entendidos enquanto manifestações culturais (de grupos sociais específicos, inseridos em seus territórios), passam a ser reconhecidos como patrimônio (Cf. MENASCHE, 2014).

O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) responsável pelo registro de bens como patrimônio cultural, seja ele material e imaterial, já relacionou alguns saberes e práticas alimentares. Por exemplo, o ofício das paneleiras de Goiabeiras (Espírito Santo), o ofício das baianas de acarajé, o modo artesanal de fazer Queijo de Minas e o sistema agrícola tradicional do Rio Negro (Amazonas). Cabe ressaltar que não é o alimento em

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

si o bem reconhecido como patrimônio cultural, mas sempre os saberes e práticas a ele vinculados, abarcando os lugares em que se realizam, as relações de sociabilidade neles implicadas, os significados através deles compartilhados. Há outros tantos que por falta de espaço não mencionamos aqui.

De qualquer maneira é importante perceber como resguardar esta memória é um ato político de respeito pelas diferenças. Os relatos dos preparos alimentares descrevem da vida do lugar, e expressam os modos de viver e sociabilidades dos grupos sociais envolvidos visibilizando suas identidades. Trata-se de um ato político de resistência a potencial uniformidade dos cardápios exemplificada por Gilberto Freyre na máxima “uma cozinha em crise significa uma civilização inteira em perigo: o perigo de descaracterizar-se” (FREYRE, 1967: p. 61)

Canesqui e Diez Garcia (2005) abordam uma questão importantíssima a qual deve ser evidenciada ao pensarmos políticas públicas para promoção de saúde. É imprescindível que se respeite os traços de diversidade das culturas locais, os costumes, as peculiaridades regionais. Várias orientações nutricionais escapam ao universo local e reproduzem estudos científicos realizados em outros espaços, e até mesmo em outros países, fundamentadas, por conseguinte em outros padrões alimentares. Qualquer que seja a prescrição alimentar ela deve levar em consideração que a comida partilha um sistema de valores.

Em nosso caso específico, no que tange à formação docente, trata-se de construir trilhas compreensivas em busca do desvelamento sistemático da realidade e expô-la no interior do processo educativo, com objetivo de comparar e refletir, de modo crítico, a sua prática na prática de outros professores e partilhá-la no fazer de seu ofício. Significa, ao longo desta jornada, fazer-se docente fazendo-se intelectual, que tem clareza no compromisso social da sua atividade.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Assim, a questão que se apresenta é antes de tudo epistemológica. Isto é, não é apenas devido à ausência de conteúdos relativos ao tema na formação do próprio professor. Como já apontou Kabengele Munanga, a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa prévia à entrada em sala de aula. Essa transformação epistemológica construirá artesanalmente verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de transformação social, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Cf. MUNANGA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hábito de se alimentar não deve ser visto apenas como a ingestão de nutrientes ou como conjunto de práticas observadas objetificadas (o quê e o quanto se come), mas inserido nas suas dimensões socioculturais. Babette guardou receitas vinculadas a suas memórias pessoais e afetivas por catorze anos. Para ela, assim como para nós, a comida é um aspecto da vida social que fornece sentido às nossas ações.

Aqui, vale lembrar o que foi dito pela antropóloga Lilia Schwarcz, ao prefaciar a obra *Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial*, de autoria de Paula Pinto e Silva. Ela apontou bem esta distinção, quando afirmou “em um nível mais concreto simplesmente comemos – temos fome e nos saciamos -, de maneira mais abstrata produzimos valores e sentidos quando pensamos lidar apenas com a nossa satisfação e mera sobrevivência. Tudo isso porque o homem não sobrevive apenas, mas antes inventa significados para tudo o que faz (SILVA, 2005, p 10).”

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

A atuação dos professores no contexto da educação alimentar não pode ser compreendida tão somente como transmissão de conhecimento a respeito dos alimentos, mas sobretudo como mobilização destes saberes para a promoção de mudanças de comportamentos e atitudes em relação aos problemas nutricionais, como obesidade infantil, desnutrição e fome endêmica etc. Neste sentido, é preciso perceber que a ação do educador não pode estar restrito apenas às aulas de qualquer disciplina curricular, como Ciências, ou a promoção de um projeto de ensino durante parte do ano letivo, mas é fundamental que os saberes em torno dos hábitos alimentares sejam discutidos cotidianamente em diferentes contextos disciplinares – aqui enfatizamos o papel das disciplinas do campo das humanidades – e vivenciados no ambiente escolar rotineiramente. Eventualmente, pode-se estabelecer parcerias com as Unidades Básicas de Saúde, responsáveis pela promoção de saúde nos bairros, criando laços da comunidade educativa com as outras instituições sociais.

A temática da educação alimentar e nutricional é um dos grandes desafios da prática docente contemporânea e deve ter destaque na pauta das mais inovadoras concepções pedagógicas de ensino. Nesta direção, educadores tornam-se os principais parceiros na busca da promoção da saúde e do desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Parte do conhecimento produzido em torno das práticas alimentares não são compreendidos ou operacionalizados em sala de aula pela ausência de incentivo das coordenações pedagógicas. Neste sentido, faz-se necessária a capacitação docente, bem como um trabalho subsidiado entre professor e coordenação pedagógica, conscientizando sobre a relevância de municiar os educandos com conhecimentos consistentes e experiências agradáveis capazes de promover a transformação de seus hábitos alimentares inadequados e, sobretudo de refletir a respeito dos alimentos e sua vinculação

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

com o modo de produção da vida no qual estamos inseridos. Evidencia-se que esses profissionais precisam disponibilizar-se à aquisição de informações, elaborar atividades, estudar e desenvolver projetos didáticos sobre o tema.

Educadores formados a partir desta perspectiva e que compreendam a relevância desta temática pode contribuir significativamente para as transformações de práticas e hábitos a partir de um contexto sócio educacional significativo, nos quais aprendizagens que emergem das experiências sociais imediatas produzirão novos saberes a respeito da alimentação e nutrição escolar. Assim, cabe refletir sobre a necessidade de criação de redes de formação como um processo crítico, dinâmico e motivador, envolvendo e integrando escola, professores, merendeiras², agentes de saúde e as famílias. O educador em sala de aula deve-se perceber como ator social ativo no contexto em que se insere. Na medida em que detém consigo uma posição de referencial que tem o poder de influenciar, e, por isso, deve estar aportado de embasamento teórico a qual caminhará lado-a-lado da sua prática cotidiana para que possa influenciar e auxiliar os alunos a ter uma postura crítica, e assim contribuir para a formação do indivíduo

A mesa está posta. E quem come pode ver um mundo em cada grão.

2. Sobre esta atuação, de maneira específica, recomendo consultar SILVA, 2016.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BARTHES R. Toward a psychosociology of contemporary food consumption; In Forster E, Forster RL (edi.) *European Diet from Pre-Industrial to Modern Times*. Nova York: Harper & Rom; 1975, 47-59
- BLIXEN, Karen. *A festa de Babette*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- CANESQUI, A.M.; GARCIA, R.W.D. (Org.). *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/v6rkd/pdf/canesqui-9788575413876-03.pdf>>
- CANESQUI, Ana Maria; DIEZ GARCIA, Rosa Wanda. A Antropologia Aplicada às Diferentes Áreas da Nutrição. In: CANESQUI, Ana Maria; DIEZ GARCIA, Rosa Wanda (Org.). *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível*. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005b. P. 275-286. (Coleção Antropologia e Saúde).
- DAUSTER, Tania (ed.). 2007. *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação.
- ELIAS, Nobert. *O processo civilizador*. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. Cap 2, pg. 65-155.
- Ewald Filho, Rubens. Lebert, Nilu. *O cinema vai à mesa: histórias e receitas*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007, p.100.
- FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. Recife: IJNPS/MEC, 1967
- FONSECA, Claudia. 1999. “Quando cada caso NÃO é um caso”. *Revista Brasileira de Educação*, 10:58-78.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar; 1979
- GODOY, S.A.S.; MELENDEZ TORRES, J. M. (Coord.). *Cultura y seguridad alimentaria: enfoques conceptuales, contexto global y experiencias locales*. México; CIAD, 2008. (Disponível online).
- GRACIA ARNAIZ, M. *Alimentación, salud y cultura: encuentros interdisciplinares*. Tarragona: URV, 2012. Disponível online.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

GUSMÃO, Neusa M. (ed.). “Antropologia e educação: origens de um diálogo”. *Cadernos CEDES*, 43(XVIII):8-25. 1997.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *REVISTA ANTHROPOLÓGICAS*, v. 25, p. 45-71, 2016

JESUS CONTRERAS, H.; GRACIA ARNAIZ, M. *Alimentacion y cultura: perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel, 2004.

JOSSO, M. - C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LEONARDO, Maria. Antropologia da Alimentação. *Revista Antropos* – Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade cultural e alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria (org.) *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. / organizado por Ana Maria Canesqui e Rosa Wanda Diez Garcia. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MARONI, Amneris. *E por que não?* São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

MENASCHE, Renata. *O ato de comer enquanto prática política*. Entrevista a Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Nº 442, Ano XIV, 05/05/2014. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5472&secao=442>

MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008

MUNANGA, Kabengele. “Apresentação”. In MUNANGA, K. (ed.): *Superando o racismo na escola*, pp.15-20. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

RAZUCK, R. C. S. R & RAZUCK, F. B. *Saúde escolar: a discussão da obesidade na escola*. III ENEBIO, Fortaleza, 2010.

SILVA, Paula Pinto. *Farinha, feijão e carne-seca: um tripé culinário no Brasil colonial*. São Paulo: Editora SENAC, 2005. p. 10.

SILVA, Anaxsuell Fernando; TOMIN, Gisele C. O trabalho das merendeiras em escolas públicas do oeste do Paraná: alimentação, nutrição e saúde no Espaço Escolar. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 157-172, set-dez, 2016.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

SCHMITZ, B.; RECINE, E.; CARDOSO, G. T.; SILVA, J. R. M.; AMORIM N. F. A.; BERNARDON, R. et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina. *Cad Saúde Pública*. 24(Supl 2), 2008.

VIEIRA, Ricardo. “Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural”. *Pro-Posições*, 24(2[71]):109-23.



CAPÍTULO 7

A Pedagogia e o modo de organização do ensino na perspectiva histórico-cultural

Miryan Cruz Debiasi
Ademir Damazio

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

RESUMO:

Este trabalho visa investigar as bases teóricas do modo de organização curricular para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, teoria do Ensino Desenvolvimental e na Pedagogia Histórico Crítica. O estudo evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e pensamento teórico decorrem do modo de organização curricular que tenha como premissa cumprir tal finalidade com vistas à emancipação do atual modo de socialização.

PALAVRAS-CHAVE:

pedagogia; teoria histórico-cultural; ensino desenvolvimental; pensamento teórico; funções psicológicas superiores.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, o pressuposto é de que a Pedagogia tem como objeto a educação, uma vez que o modo de organização dessa ciência tem função educativa. Alguns estudos (LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2007 e 2012) apontam que, historicamente, a Pedagogia se insere no âmbito das ciências que têm como fundamento uma base teórica à organização do ensino em conformidade com as necessidades da sociedade. Seus propósitos se voltam tanto para a reprodução das relações sociais vigentes, como também, preconizam a formação humana com vistas à transformação de uma dada realidade, principalmente no que diz respeito às relações preconizadoras de desigualdades sociais. Para essa segunda perspectiva, Davídov e Slobódchikov (1991), entre outros autores, destacam que o ensino e a educação têm por finalidade promover o processo de apropriação dos conceitos científicos, condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

A pedagogia está atrelada à educação, prática social necessária às pessoas em todos os níveis da atual organização administrativa de escolarização formalizada. Nesse sentido, é que se apresenta o questionamento básico do presente estudo: que modo de organização curricular, que atenda as premissas de uma formação humana alicerçada pela apropriação, por parte dos estudantes, dos conceitos científicos e o consequente desenvolvimento do pensamento teórico? O objetivo principal se refere à investigação das bases teóricas do modo de organização curricular que indica como uma de suas finalidades o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

A referência para uma leitura reflexiva é a teoria histórico-cultural que se fundamenta no princípio de que toda atividade humana é geradora de formação dos indivíduos para transformação da

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

sociedade vigente. São os conceitos científicos que explicam a mais atual representação da realidade e, desse modo, se constituem em instrumentos para a transformação (VYGOTSKI, 1996). Se os conceitos científicos proporcionam os subsídios necessários para a leitura crítica de mundo, esses pressupostos se vinculam aos princípios de organização de ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1987) que visa à formação humana do indivíduo, isto é, do estudante.

INTENCIONALIDADES DA PEDAGOGIA

A pedagogia – mediante conhecimentos filosóficos, técnico-profissionais e científicos – investiga a realidade educacional em movimento. A partir disso, explica os objetivos e processos de intervenção organizativa e metodológica no que concerne ao processo de transmissão/assimilação do conhecimento. Para tal, faz-se necessária a compreensão global e intencionalmente dirigida dos problemas educativos (LIBÂNEO, 2010). Por ser intencional, a prática educativa corresponde sempre a uma concepção pedagógica que orienta um modo de organização do ensino.

Saviani (2006), Libâneo (2012) e Duarte (2001, 2010) analisam as diferentes teorias pedagógicas e suas concepções no processo educativo.

Libâneo (2012) destaca as tendências que fundamentam as práticas educativas dos professores e divide-as em pedagogia liberal e pedagogia progressista. Na primeira a concepção de educação é concernente às relações sociais que defende a propriedade privada dos meios de produção. A educação tem como função social auxiliar os indivíduos para ocuparem os lugares sociais que melhor se adequem as suas aptidões individuais. A segunda tendência tem seu fundamento a partir de finalidades sociopolíticas da educação,

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

por meio de uma análise crítica da realidade e “[...] não tem como instrumentalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 2012, p. 33).

Saviani (2006) toma por base as teorias educacionais e a marginalidade das crianças em relação ao acesso à escola. Ele destaca dois grupos: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivas. Na primeira perspectiva a educação é um instrumento que pode superar a marginalidade e tem como papel corrigir distorções, uma vez que a sociedade é harmoniosa. A segunda entende que a educação é, em si, um instrumento de discriminação social, pois se insere numa sociedade marcada pela divisão de classes sociais. A educação, então, dependente dessa estrutura social que inclui alguns e exclui muitos. Portanto, reforça ainda mais a dominação de uns e a marginalização da maioria.

O autor ressalta a necessidade de alternativas capazes de articular as possibilidades de superação da seletividade educativa em prol dos interesses da sociedade, que se apresenta na atualidade. Nas palavras de Saviani (2006, p. 31), “[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. A esse entendimento de uma educação capaz de ter como premissa uma sociedade para além dos interesses da classe dominante, Saviani (2006) denomina de teoria crítica da educação e, conseqüentemente, uma pedagogia que atenda às premissas de organização do ensino dessa concepção, que ele denomina de Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta proposição, “[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes” (SAVIANI, 2013, p. 72). É explícito a problemática da luta de classes e o desejo de uma nova organização social.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Duarte (2001), Eidt e Duarte (2007) e Duarte (2010) criticam as perspectivas que exaltam o primado do fazer para atender a interesses utilitários e pragmatistas – cognominadas por eles de modismos educacionais, com pressuposto da formação de capacidades adaptativas dos indivíduos. Conclamam por um desenvolvimento da criatividade, nos indivíduos, em condições de adaptação de cada um a formas de inserção na sociedade atual (DUARTE, 2001).

A aprendizagem, nessas perspectivas, é compreendida como mérito de esforço individual do sujeito. Para tais pedagogias, “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método científico de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 04). Outra peculiaridade dessas propostas é o entendimento de diferenças individuais, que caracteriza cada ser como único, o que possibilita aprendizagem e realização de ações independentes. Estas são entendidas “[...] em termos de capacidade de encontrar formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 07).

O debate empreendido por Saviani, Duarte, Libâneo e outros sugere alguns questionamentos: que ações pedagógicas podem ser organizadas a partir dessas diversas teorias? É possível um modo de organização do ensino diferente dessas concepções idealistas de educação? Pedagogicamente, há outro modo de oportunizar a aprendizagem?

Nesse âmbito que se situa Davýdov (1998) ao afirmar que uma nova pedagogia, concernente aos princípios da dialética materialista, requisita uma mudança tanto de método como de conteúdo em relação às propostas tradicionais (entendidas como sendo as contemporâneas e a tradicional). Isso porque a

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

perspectiva histórico-cultural tem como premissa que a educação é uma condição para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a instituição escolar emerge como aquela que tem um papel fundamental na formação do novo pensamento de humanidade e de homem.

Segundo Davídov e Slobódchikov (1991), para que se configure um novo pensamento pedagógico – uma *pedagogia da colaboração* em contraposição à pedagogia “estancada” – é indissociável a análise crítica dos princípios didáticos que embasam a ação escolar objetiva. No entanto, os autores assumem a defesa em prol de uma prática pedagógica que contemple os conhecimentos científicos como necessários à compreensão das limitações do conhecimento empírico. Estes, segundo Vigotski (2009), obstaculizam o processo de desenvolvimento humano.

Para os autores, a ideia principal do desenvolvimento é o que está no centro da ideologia de um sistema de ensino em reconstrução, entendido como um desenvolvimento do próprio ensino. Um ensino capaz de desenvolver-se em sintonia com as novas diretrizes para toda a vida social no mundo contemporâneo. Em outras palavras, escola e sociedade são unidade, indivisíveis, voltadas para uma formação das capacidades gerais do homem, a partir do profundo conhecimento teórico da realidade.

Mas qual o entendimento acerca de desenvolvimento humano em que se inserem os estudos de Davídov? Para tal, faz-se necessário recorrer a Leontiev (2004) pela sua compreensão de que, em face do desenvolvimento da humanidade nos homens, a consciência humana é fruto de múltiplas determinações sociais que se configuram em cada período histórico e o lugar que cada indivíduo ocupa nessas relações. A questão central é a compreensão de que o homem nasce e evolui biologicamente enquanto espécie, mas no processo perde o predomínio dessa característica, bem como

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

o entendimento da ocorrência de adaptação interna ao ambiente externo. A aprendizagem tem certa dependência das condições biológicas não de maneira espontânea ou simplesmente adaptativa do sujeito, mas pelo processo de mediação realizada pela cultura. Isso se dá a partir das relações históricas homem-natureza e homem e sociedade, portanto, na atividade humana (MOURA et al. (2010). Assim, Leontiev (2004, p. 98) compreende que “[...] a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da atividade”. Essa atividade humana “[...] não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem” (LEONTIEV, 2004, p. 106).

Os estudos de Leontiev compreendem que, em cada período do desenvolvimento do sujeito, e, portanto, de suas funções psíquicas, há um tipo de atividade que se constitui em “atividade principal”, aquela que guia o percurso do desenvolvimento, também chamada de atividade-guia. É ela que possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em determinado período da vida, em consonância com o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais. A aprendizagem escolar é garantida à criança por meio de uma atividade principal, peculiar dessa fase da vida humana. “No ensino escolar, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza *na atividade de estudo*” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 323, grifo nosso).

Partindo do pressuposto que grande parte dos professores atuam na Educação Básica – especificamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental – torna-se importante que convivam com uma organização curricular que trate do desenvolvimento humano em suas diversas dimensões (filosófica, sociológica, psicológica, entre outras). Nesse sentido, destaca-se que a Teoria Histórico-Cultural compreende o ser humano em atividade. Por exemplo, a criança em idade escolar está em seu percurso de desenvolvimento por meio da atividade de estudo, que é antecedida pela atividade do jogo

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

(predominante no período pré-escolar) e precedida pela atividade do trabalho (na idade adulta).

A atividade de estudo é aquela que dá as bases de humanidade às crianças em idade escolar, a partir da possibilidade de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento científico). Estas, segundo Vigotski (2009), são, em si, processos mediatizados. Por exemplo, os signos são elementos mediadores primordiais de orientação e domínio nos processos psíquicos que, ao mesmo tempo, se unem à estrutura das referidas funções.

Por sua vez, a educação proverá a criança dessa possibilidade humana por meio da apropriação da cultura. Isso requer um ensino que Davýdov (1982) denomina de desenvolvimental. Essa concepção levada à escola direciona-se para aquilo que é peculiar dos alunos, a atividade de estudo. Esta tem como mote o conhecimento teórico e as generalizações teóricas que, segundo Davýdov, realmente promovem o desenvolvimento do aluno.

A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura que necessariamente são referência para uma efetiva organização do ensino numa perspectiva dialética de pedagogia. Por isso, a proposta de Davýdov e colaboradores que, segundo Rosa (2012) e Libâneo e Freitas (2013), é a mais atual e atende aos ditames da referida perspectiva teórica. Mas o que seria o conteúdo da atividade de estudo? De acordo com Davýdov e Márkova (1987a, p. 324, grifo do autor), “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e a mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base”.

Além do conteúdo, Davýdov e Slobódchikov (1991) caracterizam a estrutura da atividade de estudo com destaque para os seus

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

componentes: *necessidades*, *motivos*, *tarefas*, *ações* e *operações*. Os três últimos componentes subsidiam a estruturação da própria organização do ensino. As *tarefas de estudo* têm como finalidade e resultado a transformação do próprio estudante e não apenas das coisas com as quais ele atua. Estabelecidas pelo professor, propiciam aos alunos a elaboração de generalizações substanciais (teóricas), como consequência do domínio de novos procedimentos de ação relativos às relações peculiares da área de conhecimento estudada.

Definidas as tarefas de estudo, estabelecem-se a *ações de estudo*, isto é, aquelas que orientam os procedimentos para apropriação e concretização das ideias conceituais chaves de determinada área. Davýdov (1998) apresenta detalhadamente, como exemplo, uma tarefa e seis ações de estudo a serem empregadas na formação do conceito de número. Cada ação de estudo é desenvolvida por meio de tarefas particulares e suas correspondentes operações. Também fazem parte da referida estrutura as *ações de controle e avaliação* indicadas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos, em consequência dos demais componentes que proporcionam as condições para que eles se tornem sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento. Desse modo, o resultado da atividade de estudo é a própria transformação do estudante, seu desenvolvimento (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Para os autores, esses componentes – tarefas de estudo, ações de estudo e ações de controle e avaliação – precisam estar presentes na organização do ensino para que não ocorra apenas assimilação dos conhecimentos restritos a ideias cotidianas para o cumprimento de hábitos utilitários, tal como preconizam algumas concepções pedagógicas vigentes.

É a partir, portanto, da perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade que será realizada a análise dos princípios didáticos para uma formação humana para além dos conceitos cotidianos.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

AS CONDIÇÕES PARA UMA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO GERADOR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O ensino desenvolvimental foi objeto de estudo de Davídov (1987); Davídov e Márkova (1987a; 1987b) e Davídov e Slobódchikov (1991). Esses autores fazem uma análise dos seus princípios didáticos considerados inéditos no âmbito da organização do ensino. “[...] Davydov não apenas aprimorou a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural como levou a consequências práticas a relação entre educação e desenvolvimento formulada por Vygotsky.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 323).

Davídov, com base nas teorias de Vigotski, considera que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento na medida em que aquela estimula nas crianças processos mentais internos. Estes só acontecem por meio das relações e colaborações entre os estudantes e pessoas de sua convivência. Para tal desenvolvimento, o aprendizado requer um modo de organização do ensino que ative no estudante seus processos mentais (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Davídov (1987) analisa os princípios da escola tradicional para contrapô-los com indicação daqueles que moverão a nova organização do ensino desenvolvimental. Davídov (1987) e Davídov e Slobódchikov (1991) elencam quatro princípios da escola tradicional, que precisam ser superados: *caráter sucessivo da aprendizagem; acessibilidade; caráter consciente; e visual, direto ou intuitivo do ensino.*

O *caráter sucessivo da aprendizagem* é pertinente à própria estruturação das disciplinas escolares. Trata-se, pois, da ideia de que deve ocorrer a continuidade e permanência do conjunto de conhecimentos cotidianos que o estudante recebe antes de

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

entrar na escola. Em termos essenciais, o ensino não muda absolutamente nada em seu conteúdo, o que ocorre é o acréscimo e complexificação de temas ou conceitos. Davídov (1987) concorda que, em qualquer didática e metodologia, aumente o volume dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos alunos. Porém, questiona quando não se traduzem em modificações internas específicas de conteúdo e forma de ensino. Ou seja, as mudanças são apenas quantitativas, sem considerar a existência de uma especificidade de conhecimentos assimilados, a partir do ingresso da criança na escola, que são necessários ao processo de apropriação das etapas posteriores. A análise desse princípio por Davídov (1987) mostra que a ideia de uma tal sequência, realizada na prática escolar, não faz diferença na forma de conceitos científicos e cotidianos. A compreensão de mundo assume característica de uma simples informação sobre ele.

Para uma superação desse princípio, Davídov (1987), Davídov e Slobódchikov (1991) entendem que deve haver um caráter de sucessão dos conhecimentos, mas com uma relação qualitativa diferente do ensino, no que se refere ao conteúdo e aos procedimentos utilizados para a sua assimilação pelo estudante. Os métodos passivos, que preconizam o verbalismo e a memorização mecânica, resultam em uma perda do interesse dos estudantes, já na primeira etapa do ensino escolar (DUSAVISTKII, 2014).

Ao contrário disso, Vigotski e seus precursores afirmam que a criança se desenvolve e forma suas funções psicológicas superiores quando o ensino assim possibilita. Os estudos de Vigotski (2009, p. 250) comprovam que a criança, ao entrar em contato pela primeira vez com o “[...] significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando”.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Ao tratar sobre o percurso do desenvolvimento interno pelas crianças do conceito cotidiano e do conceito científico, Vigotski (2009) evidencia o falso entendimento tradicional de que os conhecimentos científicos são assimilados pelo estudante de forma pronta, com base no pressuposto de que não há nenhuma modificação interna na estrutura do pensamento infantil. Tal postura é um dos principais motivos do fracasso dos métodos escolásticos que preconiza o verbalismo como condição para que o estudante memorize a palavra referente ao conceito. O desenvolvimento dos conceitos, para Vigotski (2009, p. 244), “[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores com o auxílio e a participação do adulto [...]”.

Ao ingressar na escola, a criança ocupa um lugar diferente nas relações sociais. A atividade principal da criança passa a ser gradativamente a atividade de estudo, cujo conteúdo, a partir dos anos iniciais, é a apropriação teórica da realidade (MOURA et al., 2010). Esse tipo de conteúdo e maneira de tratá-lo, Davídov (1987) denomina de *princípio de cientificidade* que, na escola tradicional, se refere ao pensamento empírico. Na organização de ensino davydoviana, esse princípio diz respeito à formação nas crianças, desde os primeiros anos escolares, do pensamento teórico. Para tal, o método de ensino precisa ser aquele capaz de oportunizar um movimento do pensamento, reflexo mental da realidade, de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse movimento é que se formam as abstrações e generalizações próprias do pensamento teórico. Essas generalizações e abstrações se constituem – não pela comparação das coisas de maneira tal como elas se apresentam e se subordinam ao pensamento empírico, mas por elas não serem suficientes para o pensamento teórico – pela análise

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

da relação dos vínculos essenciais em um sistema de conceitos (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Outro princípio a ser superado é o *princípio da acessibilidade*, que diz respeito ao critério de organização das disciplinas de modo que seus conceitos sejam acessíveis ao serem ensinados às crianças de determinada faixa etária. Davídov e Slobódchikov (1991) então questionam: seria possível determinar exatamente e o que seria essa acessibilidade? Quem seria capaz de determinar isso com precisão e sem erros? Os autores lembram que, no seu percurso histórico, a organização do ensino foi marcada por espontaneísmos. O ensino assim estruturado é consequência de normas e organizações pautadas pela Psicologia Evolutiva e a Didática. Davídov (1987) diz que essas orientações se apoiam em duas premissas, das quais ele manifesta sua discordância. A primeira se refere ao menosprezo das condições históricas sociais e concretas da infância. A outra diz respeito ao entendimento decorrente do princípio de sucessão, cujo pressuposto é que se considerem apenas as possibilidades já formadas da criança; ou seja, em sua vida escolar, ela não desenvolve nada novo.

Em oposição, Davídov (1987) e Davídov e Slobódchikov (1991) estabelecem um princípio concernente à educação que desenvolve, ou seja, aquela capaz de organizar os ritmos e os conteúdos por meio de ações que favoreçam o desenvolvimento. Esse entendimento parte do pressuposto de que o ensino, em si, promove o desenvolvimento ao “[...] criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que ainda possa faltar nelas, no ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura” (DAVÍDOV, 1987, p. 151). O princípio da educação que desenvolve tem suas bases nos pressupostos vigotskianos, sobretudo no que diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI). De acordo com Vigotski (2009), tratam-se das possibilidades intelectuais do estudante, indicadoras

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

do seu potencial de fazer algo sozinho, mas que, no momento, requer a colaboração de outros. Na escola, essa disposição para aprendizagem é criada pelas condições propiciadas na organização do ensino dos conceitos. Isso significa dizer que as possibilidades de solicitação de colaboração – prenunciadora de estado de aprendizagem e o consequente desenvolvimento – só ocorrem por consequência do modo de organização do ensino que propicia ao estudante desenvolva a atividade de estudo. Para Vigotski (2009), na infância, só é correto o ensino que se adianta e conduz o desenvolvimento. Portanto, não se trata apenas de uma mudança interna à organização de uma determinada disciplina, mas de uma estruturação escolar que dê conta de um desenvolvimento psíquico geral nos alunos, em seu processo de formação do gênero humano.

O *princípio do caráter consciente* é o que se posiciona contrário à memorização mecânica preconizada pela escolástica. Contudo, qualquer conhecimento deve se apresentar como abstrações verbais, cuja veracidade é estabelecida pelo professor. Em decorrência, cada abstração verbal deve corresponder a um exemplo concreto, uma ilustração, uma imagem sensorial. Todo o conceito adquirido se correlaciona com o significado da palavra e suas relações sensoriais que, segundo Davíдов e Slobódchikov (1991), são procedimentos internos do pensamento empírico classificador, que se opõem ao pensamento teórico. O princípio do caráter consciente estabelece a predominância do pensamento empírico e da desconexão entre a atividade humana e a transformação criativa do objeto.

Contrapondo-se a esse princípio, Davíдов (1987), Davíдов e Slobódchikov (1991) apresentam o *princípio da atividade que desenvolve*, como fonte, procedimento e maneira de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. No princípio do caráter consciente, o estudante só consegue operar com os conhecimentos aprendidos. Por consequência, resulta na máxima da

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

didática tradicional: é preciso unir os conhecimentos e sua utilização prática. Para Davíдов e Slobódchikov (1991), a criança aprende a generalização dos conceitos científicos em processo de atividade que traduz as suas relações internas refletidas nos objetos. Isso se explicita na resolução de tarefas práticas, que superam o sensualismo e nominalismo do ensino tradicional. Sendo assim, é questionável a preocupação das pedagogias tradicionais, em voga na atualidade, de conclamar a falsa ideia de unir teoria e prática.

Nas pedagogias tradicionais, 'estancadas', o *princípio do caráter visual, direto e intuitivo* tem como pressuposto que: a) o conceito se dá a partir da comparação da diferença sensorial das coisas; b) por decorrência, separam-se os semelhantes, os gerais; c) as representações sensoriais, verbais dessas coisas, se constituem no significado da palavra, ou seja, seu conteúdo se transforma em conceito; d) é preciso estabelecer as dependências entre gênero e espécie desses conceitos, que se transformam na principal tarefa do pensamento, que é levado pelas leis que têm como fonte o sensorial (DAVÍDOV, SLOBÓDCHIKOV 199). A organização do ensino pautada no caráter visual "[...] opera com representações concretas [...] e utiliza esta atividade que surge e se forma antes da escolarização de modo independente." (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 175).

Esse entendimento está pautado nas ideias dos conceitos empíricos "[...] constituintes do pensamento de tipo racionalista discursivo-empírico, classificador, em cuja base se encontra só o reflexo das propriedades externas, sensorialmente dadas do objeto [...]" (DAVÍDOV, 1987, p. 149, tradução nossa), aos quais se apoiam a pedagogia e a didática tradicional. Em outras palavras, o caráter visual opera justamente com aquilo que se forma nas crianças independente da organização do ensino, fora do sistema escolar, que é inerente ao desenvolvimento do pensamento empírico. Esse pensamento empírico é justamente aquele que gera atitude

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

utilitarista cotidiana, pautada na categorização e classificação dos objetos pelas suas características externas (DAVYDOV, 1998).

Em contraposição ao princípio de caráter visual, Davýdov e colaboradores propõem o *princípio do caráter objetal*, que se opõe à organização do ensino em que o movimento do pensamento vai do particular para o geral. Ou seja, aquele no qual o pensamento empírico proporciona a descoberta das relações das coisas, a partir de suas aparências e se traduz em conceito com base nas palavras externamente dadas.

Na proposta de Davýdov, o princípio do caráter objetal preconiza a possibilidade de os estudantes identificarem e descobrirem o conteúdo geral e sua relação universal de um conceito, que se manifestam nas situações particulares (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV 1991). Por isso, Davýdov propõe um conjunto de tarefas particulares em cada ação de estudo que coloca o estudante em processo de análise e síntese, o qual dialoga com o conteúdo científico. Inicialmente, as tarefas possibilitam que os alunos descubram aquilo que é geral – ou sua base genética – e estabelece relações que expressam sua presença em outras situações particulares, atingindo, assim, a generalização do objeto de estudo. Os estudantes elaboram abstrações e generalizações teóricas e, pelo método dedutivo, chegam a outras abstrações particulares (EDIT; DUARTE, 2007). Esse movimento caracteriza o processo de investigação do geral para o particular, por meio do qual os estudantes atingem o pensamento teórico.

Vale reafirmar que esse conjunto dos princípios concernentes ao modo de organização do ensino desenvolvimental está atrelado ao compromisso de desenvolver no estudante a atividade de estudo. Diz respeito, pois, à preocupação de evitar o equívoco como o explicitado por Dusavitskii (2014, p. 79, grifo do autor): [...] o principal problema da escola [...] é que não há *nenhum entendimento dos*

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

traços psicológicos específicos da criança em idade escolar como uma etapa do desenvolvimento da personalidade do ser humano contemporâneo.

É importante salientar Duarte (2013), ao destacar que a Psicologia Histórico-Cultural é um dos fundamentos da educação. Em suas palavras: “A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia” (DUARTE, 2013, p. 20). Como também outras ciências, ela contribui para a atividade educativa que, para ser efetivamente ser objetivada na organização de ensino, há que existir uma mediação, nesse caso, pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu a expectativa de uma organização do ensino para que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido. Isso requer uma orientação coerente para o ensino, a fim de possibilitar a atividade cognoscitiva dos alunos. Ou seja, a atividade de ensino direciona para o aprendizado daquilo que o estudante ainda não sabe, mas tem condições de aprender com orientação de outra pessoa (VIGOTSKI, 2009). Em outras palavras, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos não é um postulado somente do ensino em si, mas também do modo que ele é organizado (EIDT; DUARTE, 2007).

No contexto atual, os futuros professores lidam diretamente com os processos de aprendizagem das crianças em idade escolar e pré-escolar. Por isso, em seu processo de formação profissional, torna-se condição que eles se apropriem de todos os fundamentos necessários para a compreensão dessa atuação. Se de um lado ela está implicada nas questões do desenvolvimento infantil, precisa

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

recorrer às ciências biológicas. Se por outro a educação corresponde sempre a ideias, finalidades e normas, também se faz necessária a articulação com as ciências filosóficas e normativas.

Nesse âmbito, uma questão – entre tantas - que merece análise e definição diz respeito ao que se pretende com a aprendizagem das crianças e jovens. Isso porque é a partir do entendimento do que se espera da aprendizagem do aluno que é possível visualizar o que “[...] também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores” (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

Vigotski, Davýdov, entre outros, defendem que a prioridade na educação escolar é o ensino desenvolvimental, ou seja, aquele que antecede a aprendizagem e promove o desenvolvimento. Isso só é possível por meio dos conceitos científicos, pois “[...] é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes, logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2010, p. 544).

Em relação ao ingresso da criança nos anos iniciais do ensino – atividade de estudo –, conforme evidenciado anteriormente, a premência é por uma organização do ensino com um caráter totalmente novo em relação à educação infantil. Essa característica original, de acordo com Davýdov (1987), deve estar no: a) método, que oportuniza o movimento do pensamento (redução do concreto caótico à abstração e ascensão do abstrato ao concreto pensado); b) conteúdo de base teórica em vez de empírica. O novo, portanto, significa um modo de organização do ensino que dê possibilidades de a criança assimilar, na atividade de estudo, a historicidade produzida pela coletividade humana. Ou seja, aquelas produções humanas que ultrapassaram as compreensões de base empíricas, que têm sua importância no processo de desenvolvimento, mas podem se converter em obstáculos para a formação do pensamento teórico (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

O ensino desenvolvimental se atrela àquilo que Saviani (2008) sugere para a superação de uma formação esvaziada: recuperação da ênfase histórica e a compreensão do ensino do clássico, o que possibilita reconhecer o que é secundário e o que é essencial. Portanto, prioriza um modo de organização do ensino que atente para uma formação crítica capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores e, por decorrência, o pensamento teórico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V.V. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. *Revista de Pedagogía*, Santiago, n. 403, p. 147-150, jun. 1998.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, Marta (Comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987a, p. 173-193.

_____. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta (Comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987b, p. 316-337.

DAVÍDOV, V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: LIJMETS, J. L. *La educación y la enseñanza*: una mirada al futuro. Moscu: Ed. Progreso, 1991, p. 144-118.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/y8nm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. *Ensino em Revista*, v. 21, n.1, p. 77-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade do ensino escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, p. 51-72, jan./jun. 2007. Semestral. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752007000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jun. 2016.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.

MOURA, M. O. de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 29, n. 10, p. 205-229, abr. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3432&dd99=pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ROSA, J. E. da. *Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

_____. Pedagogia: espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor: 1996.

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
ações pedagógicas 46, 138
adolescência 58, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 73, 74
algorítmico 97, 101, 102, 106, 108
alimentação 9, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 130, 131
aprendizagem 8, 14, 17, 19, 25, 28, 33, 52, 77, 78, 81, 98, 99, 138, 140, 143, 147, 150, 151, 153
Artes Cênicas 8, 36, 37, 39, 43, 47, 48, 49, 53
atividades didático-pedagógicas 38
automutilar 64
- B**
Babette 113, 114, 115, 116, 117, 127, 130
bissexuais 44, 46, 70
bolsistas 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33
bullying 8, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 70, 71
- C**
Canvas 97, 99, 105, 106, 107, 108, 109
CAPES 16, 17, 18, 19, 33
capitalismo 120
CENSO 18
cidadania 8, 36, 37, 38, 39, 51, 52, 79, 80, 92
coletividade 151
cultivo 39, 121
cultura 19, 41, 43, 45, 49, 78, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 108, 112, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 130, 131, 140, 141
cultura escolar 19, 83, 89, 123
currículo escolar 39, 50, 85, 89, 90
cyberbullying 59
- D**
desenvolvimental 58, 134, 136, 141, 143, 149, 151, 152, 153
diversidade 36, 37, 39, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 61, 63, 69, 78, 82, 83, 84, 85, 89, 92, 93, 94, 124, 125, 126, 132
docente 7, 12, 14, 17, 19, 25, 29, 32, 34, 37, 40, 42, 49, 52, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 90, 94, 97, 102, 112, 113, 121, 124, 126, 128
domesticação 120
dragqueens 63
- E**
educação 7, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 51, 53, 54, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 123, 124, 128, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 146, 150, 151, 153, 154
educação alimentar 128
Educação Básica 16, 20, 22, 34, 43, 81, 86, 140
ensino-aprendizagem 8, 77, 78, 81
escola 8, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 78, 79, 83, 84, 85, 92, 94, 123, 124, 129, 131, 132, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 153
estágio supervisionado 89
estudante 8, 24, 31, 32, 36, 136, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150
étnico-cultural 78, 92
eurocêntrico 87

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

- F**
 formação 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 61, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 103, 108, 112, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 131, 132, 135, 136, 138, 139, 142, 145, 147, 150, 151, 152, 153
 formação contínua e continuada 14, 15
 formação de professores 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 92, 93, 94, 112, 117, 132, 153
 formação inicial 7, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 31, 32, 33, 37, 43, 78, 87, 88, 89, 91, 92
 framework 97, 99
- G**
 gay 44, 53
- H**
 heteronormatividade 66
 história 23, 62, 63, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 113, 114, 119, 120, 121, 123, 130, 154
 História da África e da Cultura Afro-Brasileira 84
- I**
 identidades de gênero 8, 56, 57, 69, 71
 indivíduo 45, 121, 136, 139, 140
 infância 66, 74, 75, 116, 146, 147
 Instituição de ensino superior 48
 intervenção socioeducacional 57, 60, 64, 66, 67, 68, 71
- L**
 lésbicas 46, 70
- M**
 MEC 16, 17, 52, 53, 130, 131
 monocultural 87
- O**
 OMS 66, 74
 orientações sexuais 8, 56
- P**
 PCN 41, 42
 pedagogia 23, 112, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 148, 150, 153, 154
 Pensamento Computacional 9, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108
 PIBID 7, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 34, 88
 pibidianos 26, 31
 políticas de formação 13, 16, 17, 39
 político-pedagógicas 8, 36, 47
 práticas pedagógicas 20, 23, 27, 28, 32, 42, 49, 84, 93
 professor 10, 12, 14, 15, 19, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 61, 78, 79, 80, 85, 91, 92, 93, 95, 112, 123, 127, 128, 142, 147
 professor-pesquisador 51
- R**
 Revolução Industrial 120
 Revolução Urbana 120
- S**
 sala de aula 13, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 36, 38, 42, 46, 47, 49, 51, 54, 89, 90, 95, 102, 123, 127, 128, 129
 sociedade 8, 17, 29, 32, 40, 41, 44, 45, 49, 51, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 92, 98, 100, 104, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 124, 127, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 152, 153
 sociedades primitivas 120
 socioantropológica 112

**POLÍTICAS
E PRÁTICAS**
na formação
de professores

SUMÁRIO

suicídio 8, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 75

T

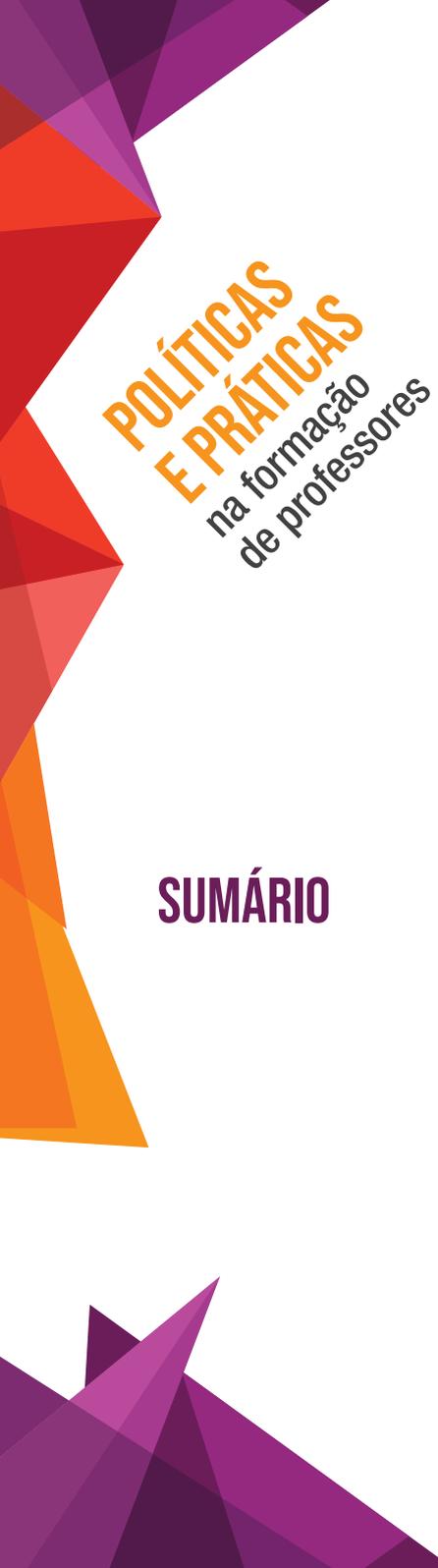
transexuais 44, 46, 63, 70
transformações sociais 12, 40, 78, 81
travestis 44, 46

U

UNESC 13, 20, 21, 22, 23, 34
UNISINOS 98, 99, 102, 103, 104, 108
universidade 15, 18, 20, 21, 24, 26, 29,
31, 33, 154

W

web 98



POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADOR

Ricardo Luiz de Bittencourt

Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Educação pela UFRGS (1998) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2008). Foi coordenador do curso de Pedagogia (1997-2005; 2011-2017), Diretor de Graduação (2005-2007), Diretor da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (2007-2009) e Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UNESC (2009-2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. É professor no curso de Pedagogia atuando nas disciplinas de Pedagogia e Profissão Docente, Didática e Psicologia da Aprendizagem. Atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordena o Subprojeto Pedagogia do Programa de Iniciação à Docência. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: rlb@unesc.net

AUTORES

Ademir Damazio

Graduado em Matemática, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); Mestrado (1990) e Doutorado em Educação (2000) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural - GPEMAHC (UNESC). E-mail: add@unesc.net

Adriana Kampff

Possui Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestrado em Ciência da Computação também pela UFRGS (1999) e Graduação em Informática - Bacharelado

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). É Professora Adjunta da PUCRS e exerce atualmente o cargo de Diretora de Graduação, compondo a equipe da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada. Foi Professora Assistente II da Unisinos, colaborando no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, de 2013 a 2017, além de Coordenadora Pedagógica do Núcleo de EAD, de 2015 a 2017. Foi Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil, de 1996 a 2018, lecionando em cursos das áreas de Computação e Licenciaturas, bem como foi Coordenadora de equipes de professores e tutores em práticas de Educação a Distância, entre 2007 e 2010. Colaborou com outras Instituições de Ensino Superior, em cursos de especialização e formação docente. Trabalhou no Colégio Marista Rosário de 1997 a 2017, atuando na área de Tecnologias Educacionais e como Vice-Diretora Educacional. Tem experiência nas áreas de Educação e de Computação, com ênfases em Tecnologia Educacional e em Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias educacionais digitais, ensino a distância, formação de professores, gestão educacional, gestão da permanência e mineração de dados. E-mail: akampff@gmail.com

Anaxsuell Fernando Silva

Doutor em Ciências Sociais, concentração em Antropologia Social, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, desenvolve pesquisas, no âmbito da Antropologia, a respeito da religião e política em região de fronteira na América Latina. Foi professor na educação básica da rede pública estadual por 5 anos antes de se dedicar ao ensino superior. Ao longo da carreira atuou em diferentes instituições universitárias na formação de docentes. Seus interesses incluem Epistemologia das Ciências Sociais; Antropologia da Educação, Migrações e Narrativas biográficas. Atualmente é professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: anaxsfernando@yahoo.com.br

Caroline Fenali Fernandes

Acadêmica do curso de Pedagogia/Unesc - 7ª fase. Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes, Políticas e Práticas de Professores. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/Unesc/Edital nº 120/2018. Pesquisa em andamento intitulada: Concepções de formação

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

continuada presentes nas práticas de desenvolvimento profissional de professores universitários. E-mail: carol.fenali@gmail.com

Daniele Carolini Barbosa de Camargo

Graduanda do 10º período do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: daanielecarolini@gmail.com

Emanuela Amanda dos Santos Caetano

Graduanda do 8º período do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: emanuelaamanda24@gmail.com

Fernando Marson

Possui Doutorado em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestrado em Modelagem Computacional e Graduação em Informática ambos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é pesquisador no Laboratório de Visualização Avançada (VizLab) e professor do curso de Jogos Digitais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Seus interesses de pesquisa incluem Jogos Digitais, Realidades Mistas e Geração Procedural de Conteúdo. E-mail: fmarson@unisinos.br

Francisco de Assis Calegario

Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal do Espírito Santo- IFES). Pós-Graduando em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para a Formação de Professores (OTDF – UFES). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Graduando em Licenciatura Letras Italiano pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Atua como Advogado e servidor público municipal na Prefeitura Municipal de Vargem Alta – ES. E-mail: assiscalegario@gmail.com

Isa Mara Alves

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Ar), mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS) e graduada em Letras (Português/Inglês - UNISINOS). Desenvolve pesquisas que tematizem ensino e aprendizagem

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

presenciais e a distância e o desenvolvimento de dispositivos tecnológicos que apoiem a sala de aula a partir do processamento automático de língua natural. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e como Gerente de Desenvolvimento do Ensino na Unidade Acadêmica de Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: ialves@unisinors.br

Larissa Cristina Martins

Graduanda do 8º período do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). martinslari96@gmail.com

Luiz Carlos de Queiroz Coelho

Mestrando no Programa de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) - UFES (Campus Alegre). Especialista em Educação Ambiental e Recursos Naturais (FAFIA); Especialista em Gestão Escolar (FASE); Especialista em Psicopedagogia (ISECUB), Graduado em Ciências Biológicas (FAFIA); Graduado em Pedagogia (AD1), Professor na EEEFM “Pedro Simão” - Alegre/ES. Preceptor do Programa Residência Pedagógica em Ciências Biológicas IFES (Campus Alegre). E-mail: luizcarbio@hotmail.com

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Mestrando no Programa de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) - UFES (Campus Alegre). Pós-Graduando em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala na Formação de Professores (OTDF-UFES). Professor na UMEF Elisa Paiva - Conceição do Castelo/ES. Tutor à distância do curso de Complementação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus Piúma. Graduado em Ciências Biológicas (FAFIA), Geografia (Unijales) e Pedagogia (FAERPI). Pós-Graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS - UFES), Educação em Direitos Humanos (EDH - UFES), Educação e Gestão Ambiental (FACEC), Ensino Religioso (FACEC) e Geografia e Meio Ambiental (FATESF). E-mail: manoelpolastreli@hotmail.com

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Michele de Oliveira Sampaio

Mestranda no Programa de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – UFES (Campus de Alegre). Pós-Graduanda em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para a Formação de Professores (OTDF – UFES). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-Ger – UFES). Graduada em Pedagogia pela Fundação Educacional Padre Cleto Caliman (FUNPAC). Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Advogada. Servidora Pública Municipal. Atua como Profissional do Magistério Função Pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil “Assumpta Altoé Milaneze” – Prefeitura Municipal de Vargem Alta – ES. E-mail: micheleosampaio@gmail.com

Miryan Cruz Debiasi

Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE (2004). Especialização em Ciências dos Saberes da Educação para Mercado de Trabalho e Exercício do Magistério Superior (UNIBAVE), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIBAVE). É professora de graduação e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Membro do grupo de pesquisa Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural - GPMAHC (UNESC). E-mail: miryandebiasi@hotmail.com

Pedro José Garcia Júnior

Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação da Serra (FASE); Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Educação da Serra (FASE); Pós-graduando em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para formação de professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (OTDF-UFES); Pós-graduando em Práticas e Processos Educativos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Venda Nova do Imigrante; Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra (FASE). Atualmente é professor efetivo da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante atuando como professor de Educação Infantil. E-mail: juniorgarciah@hotmail.com

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Renata Orlandi

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de pesquisa do CNPq: (Trans)formação inicial, permanente e contínua de professores-TRIPEC. E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

Rogério Machado Rosa

Doutorado em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências – NUVIC/CED/UFSC. E-mail: rogeriorosa.ufsc@gmail.com

Sandro José Rigo

Possui graduação no bacharelado em Informática - Software Básico pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990); mestrado (1993) e doutorado (2008) em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pós-doutorado na Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg/Alemanha. Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação. Decano da Escola Politécnica - UNISINOS. Pesquisador do PPG em Computação Aplicada da UNISINOS. Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT-2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua nas áreas de Inteligência Artificial, Web Semântica, Processamento de Linguagem Natural, Robótica e Educação a Distância. Desde 2012 participou do registro de 7 programas de computador junto ao INPI. Participou e coordenou projetos de pesquisa nacionais e internacionais. E-mail: sandro.jose.rigo@gmail.com

Taís Farias de Souza

Bacharel em Nutrição pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Pós-Graduanda em nutrição funcional. Nutricionista clínica e funcional. E-mail: tais.fariasdesouza@gmail.com

POLÍTICAS E PRÁTICAS na formação de professores

SUMÁRIO

Tiago Ricciardi Correa Lopes

Graduado em Publicidade e Propaganda pela ESPM-Sul, Mestre e Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é docente nos cursos de graduação e especialização da Escola da Indústria Criativa da UNISINOS, instituição na qual é também Gerente dos Cursos de Graduação do campus Porto Alegre e integrante do Grupo de Pesquisa Audiovisualidades e Tecnocultura (TCAv). E-mail: tricciardi@unisinobr

Vinicius de Souza

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Computação da UFRGS, na área de Realidade Virtual. Mestre em Computação Aplicada (2005) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na área de Engenharia de Software e Bacharel em Informática - Hab. Análise de Sistemas (2002) pela UNISINOS. Atua no ensino superior desde 2004 e possui experiência de 10 anos no desenvolvimento de sistemas para Web. Atualmente é Diretor de Serviços Acadêmicos da UNISINOS e atua como professor nos cursos de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e nas especializações em Qualidade de Software e Engenharia de Software. E-mail: viniciuscs@unisinobr

Weyber Rodrigues de Souza

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC-GO); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (GDE/UFG); Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás/Campus Goiânia (EMAC/UFG); Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Desenvolveu atividades como professor de Dança na Comunidade São Sebastião em Aparecida de Goiânia-Go; Foi membro integrante do Grupo de Teatro Raízes; Atuou como produtor cultural na Carvalho Produções; Atualmente é professor do curso de Pedagogia da FacCidade. E-mail: weybergoias@gmail.com

POLÍTICAS E PRÁTICAS

na formação
de professores