

CULTURA, ESCOLA E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS E SIGNIFICADOS

Glaucia da Silva Brito
Organizadora



BUSINESS GRAPHICS
EDITORA

***CULTURA, ESCOLA E
PROCESSOS FORMATIVOS
EM EDUCAÇÃO:
PERCURSOS METODOLÓGICOS E SIGNIFICATIVOS***



BUSINESS GRAPHICS
EDITORA

BG BUSINESS GRAPHICS EDITORA

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe: Prof. Dr. Marco Antonio Lucidi
Coordenação Editorial: Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Equipe técnica: Cristiane do Amaral Peixoto
Raphael Caldas

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Cristiane do Amaral Peixoto
Prof. Dr. Eduardo Fofonca
PhD. Gabriel Lopes
Prof. Dr. Marco Antonio Lucidi
Prof. Dr. William Vieira de Albuquerque

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ademilde Silveira Sartori - UDESC, Brasil
Dra. Cláudia Coelho Hardagh - UNIFESP, Brasil
Dra. Diene Eire de Mélo - UEL, Brasil
Dra. Dilmeire S. R. Vosgeral - PUC-PR, Brasil
Dr. Eduardo Fofonca - IFPR/UFPR, Brasil
Dra. Edméa Santos - UFRRJ, Brasil.
Dr. Ezequiel Westphal - IFPR/SEED-BA, Brasil
Dr. Gabriel Lopes - LUI, Estados Unidos
Dr. José António Moreira - UAB - Lisboa, Portugal
Dr. Luiz Aparecido Alves de Souza - IFPR, Brasil
Dra. Maria das Graças Targino, UFPI, Brasil
Dra. Nuria Camas Vilardell Camas - UFPR, Brasil
Dra. Sara Dias -Trindade - UC, Portugal
Dra. Selma dos Santos Rosa – UFPR, Brasil
Dr. Sérgio Fabiano Annibal – UNESP, Brasil
Dra. Suely Scherer – UFMS, Brasil



BUSINESS GRAPHICS
EDITORA

Copyright © 2020 do(as) Autor(es)

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

BG BUSINESS GRAPHICS EDITORA

Site da Editora: <https://businessgraphics.com.br/>

Email: publicacao@businessgraphics.com.br

Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos / Gláucia da Silva Brito (Organizadora) – Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020, 258 p.

ISBN: 978-65-992447-9-7

Tipo de Suporte: e-Book

Formato e-Book: PDF

1. Cultura escolar. 2. Processos formativos em educação. 3. Saberes docentes.
4. Identidade profissional

CDD 370

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
--------------------------	----------

Glaucia da Silva Brito

Prefácio	11
-----------------------	-----------

Marilda Aparecida Behrens

PARTE I

DIDÁTICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS	14
---	-----------

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: MÉTODO E RECEPÇÃO	15
--	----

Geraldo Balduino Horn

Valéria Arias

A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	33
--	----

Maria Auxiliadora Schmidt

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	43
--	----

Ana Claudia Urban

Nikita Mary Sukow

CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA E DE CIÊNCIAS NA CULTURA ESCOLAR	59
---	----

Nilson Marcos Dias Garcia

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	78
---	----

Glaucia da Silva Brito

Jacques de Lima Ferreira

PARTE II

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL	93
---	-----------

AS CULTURAS ESCOLARES E INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO	94
--	----

Regina Cely de Campos Hagemeyer

Adriana Aparecida de Lima Oliveira

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	115
--	-----

Orliney Maciel Guimarães

Gahelyka Agha Pantano Souza

ENSINO DE FÍSICA, FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DOCENTES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: CAMINHOS DE PESQUISA 135

Ivanilda Higa

Ana Cecília Romano de Mello

LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA
TERRA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 152

Leilah Santiago Bufrem

Marcio José de Lima Winchuar

Marcos Gehrke

FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE 166

Jacques de Lima Ferreira

Marielda Ferreira Pryjma

PARTE III

SUJEITOS, CONCEITOS E SIGNIFICADOS 181

O CONCEITO DE HABITUS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES..... 182

Adriane Knoblauch

Caren Adur de Souza Helpa

Luana Lopes

RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS SOCIAIS, HISTÓRIA ORAL E A
TEORIA DE PIERRE BOURDIEU NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS 198

Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Mariana Purcote Fontoura

INVESTIGAÇÃO COMPLEXA SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO
..... 213

Ricardo Antunes de Sá

Learcino dos Santos Luiz

Taís Wojciechowski Santos

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA:
APORTES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS À PRÁTICA EDUCATIVA..... 230

Sônia Maria Marchiorato Carneiro

Marcelo Bêz

Valdir Nogueira

AFETIVIDADE, EMOÇÃO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL 244
Helen Abdom Gomes

Cyntia Thais da Silva
Valéria Ghislotti Iared

Apresentação

A linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação teve sua história iniciada no ano 2000. Com satisfação e para comemorar a “pluralidade temática e identidade de uma linha de pesquisa¹” com 20 anos apresentamos aqui o livro *Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significados*. Este livro está dividido em 3 temáticas: Didática e percursos metodológicos; Saberes docentes e identidade profissional; Sujeitos, conceitos e significados que surgiram a partir dos três principais eixos privilegiados nos estudos e pesquisas da linha.

Na primeira temática **didática e percursos metodológicos** os autores Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias nos trazem uma investigação problematizando a categoria método filosófico no texto *Educação filosófica: método e recepção*. Procuram entender a relação entre o *modus operandi* da filosofia e da educação filosófica a partir de uma perspectiva teórica marxista. Trazendo uma interpretação ontológica dos sentidos gerais do método e da forma como se dá o entendimento acerca da produção e a reprodução do conhecimento filosófico. A autora Maria Auxiliadora Schmidt, no texto *A Filosofia da História e a Pesquisa em Educação Histórica* nos apresenta uma das inovações no campo das pesquisas sobre ensino de história é a fundamentação das investigações na filosofia e na teoria da história, anunciando um novo paradigma para a natureza das pesquisas acerca da aprendizagem e ensino de História e que tem caracterizado o campo da educação histórica.

No texto *Didática da história e história local: uma contribuição para o debate na educação histórica*, as autoras Ana Claudia Urban e Nikita Mary Sukow nos trazem uma reflexão sobre a relação entre a Didática da História e a História Local. As reflexões ancoram-se no domínio teórico da Educação História, o qual debruça-se sobre a aprendizagem histórica e defende uma cognição histórica situada na ciência de referência.

O autor Nilson Marcos Dias Garcia, nos apresenta no texto intitulado *Contribuições para a compreensão do livro didático de física e de ciências na cultura escolar* nos traz um caminho para entendermos a complexidade que é o livro didático como objeto da cultura escolar.

Em *Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de Cibercultura: a formação do professor* os autores Glaucia da Silva Brito e Jacques de Lima Ferreira nos apresentam termos e conceitos de tecnologia e argumentam que as tecnologias educacionais devem estar a favor da educação presencial ou a distância diante do processo de ensino e de aprendizagem como instrumentos que, sem bem utilizados, possibilitarão o acesso a informação e facilitarão a construção de conhecimento.

Na segunda temática **Saberes docentes e identidade profissional** no texto *As culturas escolares e influências na constituição inicial da identidade profissional docente no estágio probatório*, as autoras Regina Cely de Campos

¹ Título do texto de apresentação do livro *Diálogos epistemológicos e culturais* organizados por: Regina Cely C. Hagemeyer, Cleusa Valério Gabardo e Ricardo A. Sá. 2016.

Hagemeyer e Adriana Aparecida de Lima Oliveira buscam compreender sobre os processos culturais escolares e suas influências na constituição da profissão docente, a partir de uma abordagem interdisciplinar de autores das ciências que investigam a inequívoca relação entre a cultura e a escola.

As autoras Orliney Maciel Guimarães e Gahelyka Agha Pantano Souza, em *Representações sociais e a construção da identidade docente de professores de ciências da natureza* trazem questões para contribuir com a reflexão teórica sobre a relação entre a construção da identidade docente na formação de professores de Ciências da Natureza e as representações sociais sobre Ser Professor. No texto *Ensino de Física, formação, concepções e práticas docentes em Ciências da Natureza: caminhos de pesquisa* as autoras Ivanilda Higa e Ana Cecília Romano de Mello nos convidam a refletir sobre questões de pesquisa, nos apresentando os trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos em um amplo projeto de pesquisa intitulado *Formação, Concepções e Práticas Docentes em ciências físicas (FCPDF)*, que no seu conjunto expressam uma intencionalidade, entendendo que cada qual com seus referenciais teóricos específicos, mas com elementos em comum.

Leilah Santiago Bufrem, Marcio José de Lima Winchuar e Marcos Gehrke trazem no texto *Leitura e escrita: contribuições do programa escola da terra ao processo de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, apresentam um relato de experiência a partir do trabalho sobre leitura e escrita na formação de professores realizado no Programa Escola da Terra, edição 2017, junto aos profissionais das escolas multisseriadas de Prudentópolis, estado do Paraná, um dos municípios atendidos pelo Programa.

Em *Formação, atuação e desenvolvimento profissional docente* os autores Jacques de Lima Ferreira e Marielda Ferreira Pryjma sustentam a importância da formação e do desenvolvimento profissional docente para a qualidade da educação.

Na terceira temática **Sujeitos, conceitos e significados** temos o texto *O conceito de habitus nas pesquisas sobre formação de professores: análise de teses e dissertações* das autoras Adriane Knoblauch, Caren Adur de Souza Helpa e Luana Lopes nos apresentam um mapeamento que pode trazer novas pistas sobre formação e atuação docente e também apontar lacunas nessa produção a fim de orientar futuras pesquisas.

As autoras Cristina Carta Cardoso de Medeiros e Mariana Purcote Fontoura em *Relações entre trajetórias sociais, história oral e a teoria de Pierre Bourdieu nas pesquisas educacionais* discutem inicialmente a relação de algumas pesquisas educacionais com as histórias de vida e seguida nos apresentam a história oral e como esse método ou técnica de pesquisa pode ser correlacionado por meio das reflexões de Pierre Bourdieu, em pesquisas no campo educacional. Em *a Investigação complexa sobre os processos de formação e integração das tecnologias e mídias digitais na educação*, os autores Ricardo Antunes de Sá, Learcino dos Santos Luiz e Taís Wojciechowski Santos nos apresentam uma reflexão a partir de uma concepção complexa sobre a tecnologia enquanto um fenômeno humano multidimensional.

Os autores Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Marcelo Bêz e Valdir Nogueira no texto Educação Geográfica e educação ambiental na escola: aportes políticos-pedagógicos à prática educativa trazem um referencial no ensino de Geografia e que pode corroborar pesquisas e práticas em outras áreas do conhecimento da Educação Básica. E para finalizar, no texto Afetividade, emoção e a experiência estética na pesquisa em educação ambiental as autoras Valéria Ghislotti Iared, Helen Abdom Gomes e Cyntia Thais da Silva nos propõe um diálogo entre a educação ambiental e uma perspectiva teórico metodológica trazendo os conceitos vêm sendo fundamentais para uma das linhas do nosso grupo de pesquisa GPEACS (Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade) e essa discussão é o tema de uma das disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Desejo uma ótima leitura!

Glaucia da Silva Brito²
Organizadora

² Professora Associada IV da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutorado em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais pela Universidad pela Nacional de Educación a Distancia, UNED, Espanha. Pesquisadora em Tecnologias na Educação. Líder do Grupo de Pesquisa GEPPETE – Grupo de Estudos e Pesquisas: “Professor, Escola e Tecnologias. E-mail: glaucia@ufpr.br

Prefácio

Caros leitores,

Sempre é uma honra prefaciara obra como a Cultura, escola e processos formativos em educação: Percursos metodológicos e significados, composta por escritos de admiráveis educadores que se prontificaram a compartilhar seus avanços e elaborações com a comunidade acadêmica.

Essa obra foi produzida por profissionais que atuam numa linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, de um programa de pós-graduação que envolvem profissionais com larga experiência na docência em todos os níveis de ensino. Esses autores atuam como professores, mestrandos ou doutorandos no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE, da Universidade Federal do Paraná. Portanto, os capítulos se configuram em elaborações carregadas de credibilidade de pesquisadores que investigam incansavelmente temas que podem subsidiar avanços na educação e na docência em todos os níveis de ensino.

A expertise dos autores nos temas apresentado reflete nas excelentes reflexões que podem ajudar os professores e alunos no desenvolvimento profissional tanto com aprofundamento das concepções epistemológicas, como ontológicas ou pedagógicas na educação.

Numa visão mais ampla, pode-se comparar esta obra a tessitura de fios que se entrelaçam na produção de textos que acolhem uma pluralidade temática, fato que caracteriza a identidade de uma linha de pesquisa, segundo a organizadora da obra Dra. Glaucia da Silva Brito. Ao ler a obra percebe-se que os profissionais acolhem múltiplos encaminhamentos sem perder a visão do todo no entrelaçamento entre a docência e a pesquisa na educação. Os temas apresentados têm como ponto comum o avanço na educação que provoca os leitores para refletir, aprender e ensinar com uma nova visão.

As temáticas escolhidas tem com ênfase na inovação educacional, em especial, focalizam a necessidade de superar uma visão de ensino e aprendizagem repetitiva e conservadora que leva metodologias que restringem o ensino a escutar, copiar e o repetir. A ideia da obra é lançar o desafio para alunos e professores possam buscar um paradigma inovador que implica na produção de conhecimento que envolve processos de reflexão e transformação na educação.

A obra apresenta-se em três blocos temáticos que acolhem textos oportunos para a investigação sobre: a) Didática e percursos metodológicos, b) Saberes docentes e identidade profissional e c) Sujeitos, conceitos e significados.

A primeira parte Didática e percursos metodológicos envolve temas filosóficos, históricos, ontológicos e epistemológicos, de cultura escolar e no acolhimento do uso crítico da tecnologia na formação de professores. As reflexões apresentadas podem contribuir para que os professores possam se

autoformar ao se reconhecer como profissionais que tem a missão de apreender sua realidade com consciência crítica e transformadora, sem a qual não conseguiremos aprender a pensar e compreender o ser humano, o contexto, o complexo e o transdisciplinar.

A visão ampliada da educação que se proponha a ser democrática e solidária se efetivará se os docentes, os estudantes e os pais ou familiares tenham vontade de coletivamente conviver, dialogar, refletir e trabalhar juntos criativamente em prol de uma aprendizagem significativa.

A segunda parte Saberes docentes e identidade profissional apresenta temáticas que podem subsidiar com caminhos possíveis de superação de práticas conservadoras, bem como, o enfrentamento da docência como os desafios da sociedade do conhecimento. O saber do professor está relacionado com a identidade dele, com sua experiência de vida, com sua experiência profissional, com suas relações com os alunos e outros atores da escola, ou seja, são múltiplos fatores que interferem na atuação docente. As problemáticas cotidianas no enfrentamento da sala de aula tornam-se alavancas para o professor refletir por que caminhos quer conduzir sua docência e saber buscar referenciais teóricos que subsidiem uma atuação significativa junto aos seus alunos. Nessa parte, os autores trazem questões que influenciam diretamente na ação professoral, em especial, no que se refere a produção de saberes que os docentes constroem frente ao cotidiano do seu trabalho ao longo da vida. Nesse bloco as produções dos autores focalizam também a proposição de subsídios relevantes para fundamentar a identidade e o desenvolvimento profissional docente.

Na terceira parte Sujeitos, conceitos e significados os autores trazem contribuições significativas sobre o conceito de habitus nas pesquisas sobre formação de professores, apresentam investigações sobre as relações entre trajetórias sociais refletidas na história oral. Nos capítulos que compõem esse bloco analisam ainda, a formação e integração das tecnologias e mídias digitais na educação, a educação geográfica e a influência estética na educação ambiental na escola.

Entende-se com a leitura da obra que o desenvolvimento profissional cooperativo, dialógico, participativo, de ajuda mútua e de responsabilidade social são novas perspectivas que demandam ações individuais e coletivas na educação.

As temáticas presenteiam os leitores com subsídios para criar espaços educacionais dialógicos, reflexivos, criativos e democráticos, capazes de viabilizar o surgimento de práticas educacionais pautadas na reforma de pensamento que leve a aprender por meio de processos que tragam solidariedade, paz, justiça social, democracia, respeito e convivência fraterna.

Os autores, em geral, preocupam-se com a formação para cidadania, para tanto, acreditam no compromisso com o conhecimento da condição humana, com a prática docente encaminhada para o desenvolvimento da

compreensão e da ética como caminhos privilegiados para enfrentar as crises educacionais, sociais, econômicas, políticas e ambientais atuais, entre outras.

Recomendo a leitura atenta e reflexiva da obra e desejo que os professores sejam provocados a engrossar fileiras na busca de uma docência que impulse uma educação fraterna, justa e solidária como protagonistas que se identificam e desejam atingir o desenvolvimento profissional com competência, ética e espírito criativo e inovador.

Curitiba, junho de 2020

Marilda Aparecida Behrens³

³ Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa: PEFOP - Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. E-mail: marilda.aparecida@pucpr.br

The background of the page is white, overlaid with numerous thin, flowing, pinkish-red lines that create a sense of movement and depth. These lines originate from the top and curve downwards, some crossing each other to form a complex, organic pattern.

PARTE I

DIDÁTICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: MÉTODO E RECEPÇÃO

Geraldo Balduino Horn⁴

Valéria Arias⁵

Minha consciência universal é apenas a forma teórica daquela cuja forma viva é a comunidade real, a entidade social, embora no presente essa consciência universal seja uma abstração da vida real e oposta a esta como uma inimiga. Por isso é que a atividade de minha consciência universal como tal é minha existência teórica como um ser social.

(Karl Marx, 1844)

Introdução

Este artigo analisa a concepção marxista de método e educação filosófica. Parte-se de uma exposição dos pressupostos que instituem o conhecimento filosófico a partir de uma perspectiva ético-política no sentido como a tradição marxista a concebe. Trata-se de uma interpretação ontológica dos sentidos gerais e da forma como se dá o entendimento, a produção e a reprodução dos conteúdos filosóficos. A discussão aqui realizada a partir das perspectivas teóricas de Marx, Lukács, Gramsci e Heller, não só é fundamental como necessária para diagnosticar os principais elementos que diferenciam o método e a estrutura marxista de produção de conhecimento de outras metodologias científicas, via de regra, majoritariamente procedimentais e empiricistas.

A constatação de que o estudo, a pesquisa e o ensino em filosofia encontram forte ressonância e legitimação em objetos e problemas de pesquisa absolutamente delimitados em temas e problemas específicos presentes na História da Filosofia perdendo, por vezes, os critérios próprios da produção do conhecimento filosófico, já é um fato comprovado. É também de amplo conhecimento que a produção filosófico-acadêmica é, cada vez mais, influenciada e legitimada por critérios formais de cientificidade; vale-se mais da reprodução de conceitos e ideias de filósofos e sistemas filosóficos que propriamente da busca de entendimentos dos grandes problemas humano-sociais presentes no cotidiano e na vida em sociedade.

A produção acadêmica filosófica nos dias de hoje valoriza sobremaneira aquela filosofia que dá as costas aos problemas concretos da vida humana, preferindo manter o mundo entre parênteses a desafiá-lo a partir de um posicionamento filosoficamente assumido. Basta observar o que ocorre nos grandes eventos promovidos por entidades e instituições de filosofia. A análise

⁴ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2015-2016) com ênfase na Educação Filosófica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia. E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é docente de Filosofia e de História no Colégio Estadual do Paraná e integrante do NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia. E-mail: arias_val@yahoo.com.br

sobre o método filosófico realizada nesse capítulo decorre, principalmente, da problemática acima apresentada. Os filósofos assim considerados e como tal reconhecidos e as chamadas academias filosóficas realizaram ao longo dos tempos verdadeiros diagnósticos de época. O filósofo não só era inseparável de seu pensamento como também de seu tempo. Esse é um dos traços essenciais do pensamento filosófico marxiano e dos marxistas como Lukács, Gramsci e Heller na medida em que dão à filosofia uma função social, comprometendo-a com o processo de emancipação humana e a transformação da sociedade capitalista por meio da revolução social, política, econômica e cultural. A filosofia só é filosofia enquanto expressão radical do pensar, do agir e do viver, simultaneamente. A recepção filosófica só é possível plenamente quando esses elementos são considerados unitariamente, como parte da mesma operação, ou seja, da atitude - a filosófica -, em sentido radical.

Pressupostos recepção filosófica

As tarefas fundamentais da filosofia radical podem ser, de acordo com Heller (1983), assim apresentadas:

- (1) A filosofia deve assumir-se como tal: como crítica ao dado, como essencialmente maiêutica, portanto, antítese à forma de vida existente ao modelo social atualmente predominante – o capitalismo; é de sua função social ser capaz de elaborar uma teoria crítica da sociedade: “a filosofia radical deve criticar a sociedade fundada em relações de subordinação e de domínio; deve substituir a forma de vida que lhe é própria por uma nova. Sua crítica deve ser total: e sua utopia deve ser elaborada de modo a poder ser alcançada somente através de uma revolução social total (HELLER, 1983, p.152). Isso significa dizer que a filosofia apresenta a possibilidade e arrisca elaborar ideias e teorias que possam ser efetivamente válidas e consideradas universalmente. Por essa razão é que ela se encontra sempre no terreno da possibilidade, da interrogação acerca de algo que deve ser também possa ser: “postular sempre o que deve ser também pode ser [...] é dever do filósofo radical verificar se é possível o que deve ser e – ainda mais importante – como é possível” (Idem, p.154).
- (2) A filosofia radical, a história e a antropologia, embora diferentes, são conhecimentos interdependentes. Assim como não é possível uma filosofia sem história, também não é possível pensar a filosofia radical sem a tematização antropológica. Melhor dizendo, a filosofia radical, necessariamente, precisa perguntar se “o homem empírico, a humanidade empírica, são capazes de realizar os ideais da utopia radical? (HELLER, 1983, p.153). O recurso ao modo empírico de “olhar” e interrogar o “humano-social” e a própria “humanidade” é de natureza antropológica. Daí a possibilidade de uma filosofia social. Realizar os ideais da utopia radical significa, em outro sentido, pensar sobre os limites e possibilidades da elevação do homem particular (individual) à condição de “homem-genérico”. O empírico, além do sentido antropológico, remete a filosofia à história na medida em que lhe propõe outra tarefa central: a

de estabelecer, a partir do presente, um diagnóstico de época. A filosofia radical é uma filosofia de seu tempo, isto é, “dotada de consciência histórica: por isso, deve investigar também a origem da estrutura social do presente. [...] deve refletir historicamente sobre si mesma, sem abandonar a pretensão à validade universal de seus ideais” (Idem, p. 153).

- (3) Duas são as dimensões fundamentais que distinguem e dão identidade à filosofia radical quando comparada a outras formas filosóficas de pensar:
- a) a dimensão pensar-existir: a capacidade de prognosticar os problemas da existência e da vida humana procurando soluções plausíveis a partir de argumentações sistemáticas e rigorosas que tomam a ação humana como critério central;
 - b) a dimensão do pensar-agir-viver: o extremo cuidado para não colocar entre parênteses a pergunta ‘como se deve viver’ correndo o risco de não obter uma resposta a esse visível carecimento do ser humano na atualidade. Isto é, ser capaz de propor “uma forma de vida em conformidade com a qual seja possível viver a partir de hoje: viver na perspectiva de como se deve viver. A filosofia radical não pode se subtrair à realização da tarefa de dar uma resposta aos problemas existenciais da vida humana” (HELLER, 1983, p.155). É nesse sentido a defesa da filósofa de que a filosofia radical “quer que a terra se torne a pátria da humanidade”. Eis porque ela não pode se afastar e nem omitir seu papel político-social de “se tornar práxis para que a práxis se torne teórica, para que os homens possam se elevar ao nível da discussão filosófica, antes que seja tarde demais” (HELLER, 1983, p.158).

Considerando os elementos mencionados até aqui, para entender a recepção filosófica, dois pressupostos são centrais: **(1)** qualquer recepção filosófica só é possível no horizonte da epistemologia própria da filosofia e, com isso, descarta-se, de antemão, o “empiricismo filosófico” e a redução procedimentalista da filosofia; **(2)** toda filosofia tem um caráter intrinsecamente social e, com isso, descarta-se de antemão as filosofias subjetivistas e orgânicas a interesses privados e/ou estritamente pontuais.

Na tradição marxiana, a recepção da filosofia, assim como de todo conhecimento que busca compreender substantivamente a realidade, não pode ser entendida como algo descolado da concepção/experienciação do método dialético. O processo de conhecimento em filosofia, dadas suas características, não pode ser divorciado de duas componentes intrinsecamente ligadas, porém, cujas relações e efeitos nem sempre são visíveis. Tratam-se da componente moral e da componente ético-política. A primeira, embora presente na segunda, é mais evidenciada do ponto de vista do filósofo que busca comunicar seu pensamento (sua verdade) e também dos seus receptores que, de variadas formas, são influenciados por tal pensamento. A segunda, embora presente na primeira, é mais evidenciada no caráter do conteúdo filosófico e nas interpretações e objetivações que dele partem ou nele se fundamentam.

Viu-se que autoconsciência da filosofia e do filósofo e a opção pelo valor unitário ideal-concreto, ou seja, a humanidade, não implica, necessariamente, em objetivações causalmente consequentes com tais atributos. Contudo, se a

práxis for tomada como critério ontológico de verdade e como forma de constituição do conhecimento filosófico axiologicamente autêntico, para objetivarem-se as dimensões éticas e políticas da educação filosófica – pressuposta como carente de identidade –, necessita-se, em primeiro lugar, que sua recepção seja, de fato, ética e politicamente substantiva. A recepção filosófica é, nessa lógica, elemento condicionante da discussão e da comunicação (reprodução) da filosofia.

À filosofia e aos seus dois processos reprodutivos, não necessariamente antagonistas entre si, aqui tratados, se impõe como teleologia a superação do capitalismo, posto que só a dissolução da forma mercadoria permite a emergência da emancipação humana. Dessa forma, quer pelo processo de reprodução mais restrito ao ensino formal institucionalizado, identificado como ensino de filosofia, quer pelo processo de reprodução mais aberto ao plano da cultura e, por isso, mais total do ponto de vista da formação humana em sentido emancipatório, identificado como educação filosófica, a superação aludida, enquanto parte de um projeto maior de transformação, só pode ser afirmada como necessidade se for admitida como verdade que a filosofia tem um sentido ético-político que vai além da satisfação dos desejos de quem a elabora, a enuncia ou julga compreendê-la.

Assim, parece certo que toda filosofia, como forma de vida e como teoria, põe-se, historicamente, a explicitar os problemas humanos tomando-se o presente (o estabelecido), como ponto de partida particular; a práxis social, como eixo e como critério de verdade, e a humanidade, como horizonte teleológico, ao mesmo tempo, totalizante e unificador. O sentido ético-político é, nessa acepção, o fundamento moral da filosofia, na medida em que se entende a moral como uma relação entre as objetivações individuais cotidianas particulares, e as objetivações sócio-históricas coletivas. Nessa relação, o fundamento moral da dimensão prática (ético-política) não pode ser abstraído de sua substância social, uma vez que toda ação particular é intrinsecamente social, ou seja, é subjetivada e objetivada socialmente.

Ao tratar dos fundamentos ontológicos do conhecimento e da atividade humana, Lukács (1978) ensina que todas as decisões e ações particulares, de alguma maneira estão relacionadas às exigências e tencionamentos coletivos, sociais. Por sua vez, Heller (1994, p. 132) pondera que a moral constitui-se em “relação entre o comportamento particular e a decisão particular, por um lado, e as exigências genérico-sociais, por outro”.

No argumento metodológico marxiano está implícito o duplo caráter objetivo-subjetivo da ação e do conhecimento humano e a compreensão da relação interdependente e contraditória entre a universalidade e a particularidade. Os valores ético-políticos e morais, enquanto construções humanas são, por conseguinte, ao mesmo tempo, históricos, particulares, sociais e gerais. A “opção” racional e empírica pelos valores sociais mais amplos, tais como de classe, de um grupo ou, na sua maior extensão, humano-genéricos, bem como, a respectiva orientação da ação nessa mesma direção, no entanto, não é uma práxis qualquer. Ela passa pela negação autoconsciente (teórica) de uma série de valores hegemônicos e, mais do que isso, implica na ação hodierna

autoconsciente (prática) voltada para a superação das condições que concorrem para a configuração da realidade social tal como se apresenta. Com efeito, para o filósofo profissional, considerado individual ou institucionalmente, assim como para qualquer outro ente social que viva da remuneração pelo seu trabalho, estatuído como profissão, a adaptação parece ser mais fácil e até mais “lógica”, considerando o ordenamento simbólico hegemônico, do que a mobilização teórico-prática para a transformação. Mas, a adaptação ao mundo tal e qual ele se apresenta não foi – e não é – conhecimento instituinte e, portanto, propriamente filosófico. Vai-se de encontro, nesse caso, tanto aos valores humano-morais desejáveis, como ao sentido ético (prático) da atividade filosófica, assim entendida como questionamento rigoroso e radical do mundo vivido. Simulacros à parte, com Gramsci (1995, p.47-48) aprende-se que

É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as coma natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive — até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e corrigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”

A transformação humano-social e não a capitulação ou adaptação às condições humano-sociais dadas é pois o horizonte teleológico de toda filosofia instituinte, ou seja, que se apresente, se “faça ato”, mediante a produção e a reprodução de conhecimentos fundados em seus atributos próprios. Na esteira de Marx e de autores que realizam a crítica da filosofia tradicional, entendida como um conjunto plural de interpretação da realidade, é possível demonstrar que uma moral filosófica – não uma filosofia moral–, não se esgota no horizonte monádico, gnosiológico, do edifício filosófico em si, por maior qualidade hermenêutica que ele agregue. A moral da filosofia é, pois, em certo sentido, uma política, pois não se elide a moral das relações sociais de poder, e, muito, por isso, seu caráter antropológico se sobrepõe ao sentido formalista. É esta ligação que suscita a possibilidade de uma ética material universal, radicalmente democrática e libertária, como superação da ética parcial e normativa, limite da forma-mercadoria de regulação e síntese social.

Antecipando possíveis objeções, em relação ao caráter delineado, observa-se, que embora a filosofia tenha um sentido inextricavelmente público e não possa desenvolver-se como relação exógena à política, ela não se define como um movimento social organizado e muito menos um ideário salvacionista. Com efeito, é precisamente realizando-se em seus sentidos mais fundamentais que a filosofia pode minimamente contribuir com a tarefa radical da transformação social.

As maneiras pelas quais a filosofia é recepcionada, produzida e reproduzida foram, historicamente, e seguem, contemporaneamente, mediadas pela educação. Com efeito, até a mais conservadora das posições educacionais atuais não tem como negar a essencialidade formadora e fundante dos demais conhecimentos e ciências que a filosofia encerra. Esse caráter fundante e essencial mante-se, mesmo que historicamente apresente-se em formas reificadas e, contraditoriamente, seja utilizado como elemento, ora potencialmente superador, ora justificador da racionalidade da ordem do capital. De fato, mesmo os resquícios da filosofia aproximada aos conceitos de *paidéia* e de *bildung* são cada vez mais obnubilados pelo relativismo cientificista, dominante na cultura contemporânea. É certo, também, que a existência social da filosofia prescinde de que o conhecimento filosófico seja socialmente comunicado. É precisamente aí que o conteúdo filosófico produzido pelos filósofos se torna uma discussão filosófica de conteúdos filosóficos e de valores; é pela comunicação da filosofia, pela via da educação, do estudo independente, ou de outros meios formais ou informais, que os conteúdos filosóficos podem ser apreendidos, assumidos ou superados. É pela recepção dos conhecimentos filosóficos, dentro do estatuto próprio da filosofia, aqui defendida como práxis, que os potenciais explicativos da realidade, expressos na reflexão, na produção e na atitude filosófica, podem ser elementos, a um só tempo, morais e ético-políticos, da transformação social radical, traduzida inequivocamente como superação da ordem sistêmica do capital.

A compreensão da recepção filosófica a partir do campo da educação filosófica tem a pretensão de lançar luzes sobre, principalmente, a perspectiva dos receptores, considerados institucional ou socialmente, como não filósofos. Como problema, esse tipo de recepção não é suficientemente estudado. Tal lacuna, aparentemente contraditória se considerarmos a profusão de trabalhos sobre a relação entre filosofia e ensino no Brasil, já que se vive um tempo datado em que a filosofia se expande, como matéria escolar e como mercado, tanto na Educação Básica e Ensino Superior, como no setor das produções culturais. A contradição se torna compreensível, e até esperada, na medida em que, conforme já acusado, as tipificações mais presentes da filosofia, inclusa a filosofia sobre o ensino, contemporânea – quais sejam, como discurso acadêmico, como saber institucionalizado e profissional, como apêndice da ciência positiva e como discurso filosófico-pedagógico subjetivista combinado ao procedimentalismo –, não contam com as componentes morais e ético-políticas constitutivas e instituintes. Isto é, para tais tipificações, valem as críticas marxianas à filosofia tradicional, pois também nesses universos, que desconsideram a totalidade, pouco importa a perspectiva da alteridade, pois que suas produções não são teleologicamente voltadas aos sentidos teórico-práticos da realidade humano-social.

Julga-se que a filosofia, mais do que um conhecimento em-si é uma atitude-para-si e para-o-outro. Esta relação entre conhecer-agir-comunicar é mais notável no campo da educação filosófica do que em quaisquer outras tipificações que os estudos e a produção filosófica possam constituir.

Ao afirmá-la como conhecimento, cujos conteúdos são importantes e relevantes para a formação dos cidadãos/estudantes, assume-se que é para

eles, e não para o próprio filósofo, ou para seu público especializado, que tal conhecimento se dirige. Uma obviedade, portanto. Logo, se é óbvio que a difusão pedagógica da filosofia se destina à formação dos indivíduos que acorrem aos espaços escolares e outros espaços formativos, é forçoso admitir que a recepção filosófica seja para a educação filosófica e, por extensão, para o ensino de filosofia, uma relação fundamental e constitutiva de sua identidade. É ela que baliza e que determina o alcance, a qualidade e o sentido da comunicação educacional da filosofia. É ela que justifica a função social e a importância da filosofia na escola, na universidade e nos demais espaços de formação e socialização.

Ao afirmar-se a filosofia como conhecimento que se torna ato, considera-se que a atitude filosófica de um filósofo objetiva-se em seus escritos, em sua atuação pública, bem como nas diversas formas em que comunica e debate sua filosofia. Nesse sentido, a pergunta sobre a atitude filosófica do professor de filosofia fatalmente se põe. Ele seria um filósofo ou um receptor passivo e comunicador burocrático da filosofia? Esta questão, posta a implicação entre apreensão e comunicação como elementar na relação ensino-aprendizagem, poderia ser assim expressa: a apropriação e a comunicação de conteúdos autorais da tradição filosófica é suficiente para caracterizar um filósofo? A menos que se defenda a redução da filosofia à filosofia profissional, certamente, a resposta para essa questão é negativa. Porém, a filosofia é, também, a sua história, ou seja, o conjunto dos pensamentos autorais que produziu. Sem esses conteúdos, perde-se parte importante de seu sentido de historicidade e, com ele, seus respectivos impactos, contradições e acervos teóricos. Logo, a tentativa de responder ao questionamento não está localizada tão somente na aferição da capacidade operatória de aprendizagem/comunicação de ideias filosóficas, mas, sobretudo, no modo como o professor recebe e vive seu ofício de ensinar filosofia.

Assim, como a filosofia não é ciência positiva e também não é um conjunto de saberes comuns, opinativos e espontâneos, o ensino de filosofia é específico. Tal especificidade, em termos ideais, deveria ser manifesta na ligação orgânica do professor de filosofia com ela própria. Essa relação, por sua vez, só tem sentido ético-político genuíno ao admitir-se a filosofia como conhecimento e atitude moralmente comprometidos com o horizonte da emancipação humana. Não há como um professor ensinar filosofia se ele mesmo não tem com ela uma relação autenticamente filosófica. Não há como orientar os estudantes na tarefa do desenvolvimento de atitudes filosóficas mediante um comportamento procedimental que visa, como se viu anteriormente, o seguimento de passos didáticos, cujo objetivo é estabelecido sob o ponto de vista tão somente individual. Raciocínio análogo se aplica ao estudo exegético de textos, teorias e sistemas filosóficos. Tal estudo é sim importante, mas, não suficiente para caracterizar a crítica filosófica como exercício dialético de negação e formação de novas sínteses, isto é, como razão e atitude capaz de atualizar o conhecimento instituinte, porque voltado à emancipação humana.

A Recepção como ato de filosofar

Em A filosofia radical, Heller, ao passo que explicita os fundamentos radicais da filosofia, inclui a recepção filosófica na perspectiva do método da comunicação desse conhecimento, igualmente radical. Pelo seu caráter moral, ético-político e, muito por isso, social e, também, por ser um dos poucos escritos que partindo de uma crítica contundente ao acanhamento e à descaracterização da filosofia na contemporaneidade, elabora uma teoria da recepção filosófica em sentido geral e crítico, acredita-se que a produção de Heller é um ponto de partida para os necessários estudos sobre a recepção no campo da educação filosófica, considerado na aceção instituinte e radical aqui asseverada.

A filosofia, na perspectiva helleriana, apresenta-se como “um convite a pensar, e, por conseguinte, a captar unitariamente o Verdadeiro e o Bem” (HELLER, 1983, p.26). Esse exercício racional, não necessariamente prescinde de conhecimentos prévios, porém, de seu caráter moral, unitário e crítico, derivam as “três tarefas” da reflexão filosófica, a saber: “Reflete como deves pensar, reflete como deves agir, reflete como deves viver”. (Idem, pp. 25-26)

Pode-se depreender desses argumentos que a radicalidade de qualquer filosofia relaciona-se à assunção teórico-prática de uma série de atributos. Uma filosofia autêntica, comunicada e recepcionada como tal, é necessariamente moral, racional, democrática, prática, utópica, crítica, histórica, política na perspectiva da totalidade. Para Heller todos esses atributos expressam, a um só tempo, a especificidade da filosofia autêntica, a atitude do filósofo e o caráter moral de sua filosofia. Entendida como um tipo de conhecimento teórico-categorial, porém inseparável da vida vivida, a filosofia situa-se sempre numa tensão entre o ser (o estabelecido, o dado) e o dever-ser (o ideal, o projeto de futuro). Assim sendo, inelutavelmente racional, teleologicamente utópica e categoricamente social, a filosofia, em sua radicalidade elevada e autônoma, interroga, teoriza, critica e institui um conhecimento, cuja gênese e realização se dá no cotidiano, mas, no mesmo processo, dele se descola, “elevando-se” sobre suas determinações. Essa elevação se dá pelo entendimento e pela atitude do filósofo, que, segundo a autora, ao viver autenticamente a filosofia contribui para que ela seja positiva em sentido antropológico.

É o carecimento social do homem contemporâneo que expressa a urgência de uma filosofia que se atualize como práxis; é a necessidade da humanização do humano que torna premente uma filosofia que não se evada do mundo vivido e, mais do que isso, tenha a coragem histórica de orientar-se para a sua transformação. A filosofia radical, então, não apenas interpreta e critica, mas, ao fazê-lo, assume posições políticas e oferece alternativas que tornem possíveis a superação da alienação e o estabelecimento do consenso em torno aos “valores verdadeiros” da liberdade e da igualdade em sua máxima extensão. Valores esses, que sintetizam a sociabilidade humano-genérica e, portanto, expressam a antítese da sociabilidade contemporânea, fincada no individualismo e na exigência de relações de dependência, dominação e subordinação. Nas palavras de Heller (1983, p.158):

A filosofia radical (...) deve aplicar os valores de sua utopia racional nos campos da teoria crítica da sociedade, da filosofia da vida e da teoria política com a finalidade de mobilizar e conquistar para sua própria causa todo homem que age e pensa, contribuindo assim para excluir as alternativas negativas da humanidade. A filosofia radical deve se tornar práxis para que a práxis se torne teórica, para que os homens possam se elevar ao nível da discussão filosófica, antes que seja tarde demais. (Itálicos no original).

A caracterização da filosofia como matéria escolar, ou como conteúdo passível de ser ensinado-aprendido, não se justifica no âmbito das ideias pedagógicas ou dos estudos curriculares, mas da própria filosofia e de sua “razão de ser” estritamente social. Sendo assim, não se trata de aprender-ensinar quaisquer saberes afeitos à reflexão e a crítica, mas de aprender-ensinar-viver filosofia, conhecimento/forma de vida que é, ao mesmo tempo, ato de razão especificamente filosófico e expressão prático-crítica.

Como, então, um ato racional pode ser percebido, operado e caracterizado como filosófico? Na tradição marxiana, há mais de uma possibilidade de resposta a essa questão. Todas, no entanto, passam pela assunção teórico-prática e ético-moral da vinculação do exercício do ato intelectual de compreensão e crítica ativa do presente à necessidade da transformação social. Com Gramsci, pode-se depreender, que a filosofia da práxis é filosofia, porque que é práxis, ou seja, porque, entre outras razões, ao explicitar as contradições da sociedade dividida em grupos dominantes e grupos subalternos, suscita em cada um dos “potenciais filósofos”, sujeitos de sua própria vontade individual, a necessidade prática da organização do sentido comum, coletivo, para a transformação social. No mesmo sentido, compreende-se a filosofia como conhecimento em que método e objeto imbricam-se, na medida em que a crítica filosófica reproduz (reflete), no plano do pensamento e da consciência, a práxis social histórica, que é o substrato de qualquer teoria que arvore expressar a realidade a partir de suas determinações mais concretas e essenciais e, por isso mesmo, mais definidoras de sua configuração como totalidade e, conseqüentemente, dos seus carecimentos fundamentais. É pela via do carecimento, tanto em relação ao potencial transformador da filosofia autêntica, como dos inúmeros carecimentos sociais para os quais a filosofia tradicional simplesmente tergiversa, que Heller infere, tal como Marx e Gramsci o fizeram antes dela, o sentido radical da filosofia que busca sínteses unitárias. Em sua tipologia geral da recepção/apropriação da filosofia, que não deixa de ser, segundo é possível interpretar, uma expressão do método dialético, a filósofa húngara, considera uma filosofia em-si (para o sujeito que a representa, a reflete ou a vive) tão mais substantiva e expressiva da práxis filosófica (para-todos), quanto mais ela adquire sentidos unitários concretos e objetiva-se propriamente como filosofia radical. (HELLER, 1983).

Na sequência expõe-se, em linhas gerais, a tipificação sintética hierárquico-processual da recepção filosófica elaborada por Agnes Heller. Destaca-se que não se trata, em absoluto, da descrição de um

esquadrinhamento de cunho estruturalista ou de qualquer outra manifestação afeita ao campo marxista vulgar, tais como abundam na literatura relativista e, paradoxalmente, modelar da dos manuais que abordam a intersecção entre a filosofia e sua reprodução pela via do ensino e, muito menos, de um raciocínio fincado em generalidades abstratas com algum apelo historicista. Trata-se, antes, de uma proposição consubstanciada em exercício propositivo reflexão e de síntese das expressões históricas da recepção da filosofia e suas respectivas possibilidades e platôs.

Segundo Heller a recepção pode ser parcial ou completa. Da compreensão da filosofia como ato racional, ético-político e forma de vida (práxis), deriva-se que as recepções parciais são aquelas que contemplam apenas um dos momentos-eixos da reflexão, ou da vivência, filosófica, isto é, concentram-se mais marcadamente em uma dessas três esferas: o pensar, o agir, o viver. Em todas as filosofias radicais estes três momentos formam uma unidade, porém na perspectiva do receptor⁶, é possível a concentração em apenas um desses momentos ou, ainda, a tomada dos três em separado. Ora, a recepção parcial, considerando-se a intencionalidade do receptor, não visa, como Heller dá a entender em várias passagens de *A filosofia radical*, “a objetivação filosófica”, posto que é um “meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais, até a exposição de teorias em outras esferas” (HELLER, 1983, p. 35).

Heller divisa, e exemplifica historicamente, três âmbitos de recepção parcial, a saber: a recepção iluminadora, a recepção política e a recepção que guia o conhecimento. A primeira concentra-se na resposta ao questionamento: como deves viver? A segunda busca responder à questão: como deves agir? Finalmente, a terceira, reúne atitudes relacionadas à indagação: como deves pensar?

A recepção iluminadora, segundo Heller, tem caráter de resposta axiológica aos problemas do mundo e motes associados aos sentimentos. Ao refletir e expressar como se dever viver a vida, assume determinados valores que guiam a atitude particular dos seus receptores e lhes conferem significados para suas vidas. A autora identifica o estoicismo e o epicurismo como filosofias iluminadoras e destaca que em épocas históricas em que se agudizam crises de valores, esse tipo de recepção ganha espaço social e acadêmico, pois tendencialmente os indivíduos submetidos a tais condições procuram acercar-se da segurança de filosofias que forjem novos sentidos valorativos e respectivos códigos normativos. (Idem, pp. 40, 41)

A recepção política é identificada por Heller nas filosofias que buscam a transformação social pela via da política, “entendida (...) em seu sentido lato, [que] significa toda a imediatamente dirigida à transformação, à modificação ou à reforma da sociedade.” (id. Ibid., p.41). Em geral as recepções políticas organizam seus pressupostos e argumentos em torno de uma utopia social. Não são exatamente filosofias políticas, embora possam assim apresentar-se. São

⁶ Note-se que o receptor parcial de uma filosofia, sendo ela radical ou não, pode ser, mas não necessariamente é, um filósofo socialmente identificado como tal, quer pela sua vinculação profissional, quer por sua associação em diferentes contextos com a cultura filosófica.

parciais porque seus receptores se orientam única e exclusivamente pela crença que o seguimento de seus postulados, tomados como um dever-ser, conduzirão à atualização plena (ser) dos ideais utópicos por eles apontados. Heller menciona obras de Platão, Hobbes, Bacon, Spinoza, Kant e Fichte como exemplos de autores que se preocuparam em evidenciar o aspecto racional-político de suas produções.

Heller (1983, p. 42) também problematiza historicamente uma faceta importante da recepção política, que diz respeito à “recepção da filosofia como ideologia política”, alertando para os gaps entre as reflexões políticas originais de uma série de filósofos, tais como Hegel, Rosseau e Marx, e a apropriação de suas respectivas ideias, por movimentos sociais e estados instituídos, como ideologias. (p. 41 a 44). Tal reflexão é sobremaneira oportuna na contemporaneidade, porém, a autora, embora lance a ideia de “mal entendido”, que tanto pode ser interpretado como um erro intencional, como ingenuidade ou, principalmente, como uma vicissitude histórica engendrada na luta social, cujas hegemonias tendem a ser construídas à contrapelo das utopias sociais orientadas para a emancipação, não aprofunda a argumentação.

A recepção que guia o conhecimento concentra-se no âmbito da normatização do pensamento. Apresenta-se como um dever-ser da racionalidade rumo às verdades obtidas mediante métodos capazes de descobri-las e sustentá-las. Em termos gerais, Heller identifica esse tipo de recepção nas filosofias voltadas ao método. Historicamente, contudo, a partir da modernidade, na medida em que as ciências positivas se desenvolveram, emanciparam-se da filosofia e construíram seus próprios caminhos, raciocínios operatórios e teleologias. Desde então, segundo a autora, a filosofia, identificada ela própria, contraditoriamente à sua inscrição, a uma “ciência”, limita-se, a fornecer valores e substratos de método que guiam as teorizações das assim chamadas ciências humanas e sociais. A recepção filosófica que guia o conhecimento, desse modo, assume um caráter avaliativo-cognoscitivo que não necessariamente vivifica (objetiva) os valores que teoricamente a forjam. Heller enfatiza repetidamente a parcialidade da recepção filosófica avaliativo-cognoscitiva nas ciências sociais justamente pelo fato de que os valores e princípios que as guiam apenas são válidos no âmbito do gnosiológico, não indo além da compreensão fática do real que as caracteriza. Ela exemplifica, por exemplo, que “vários princípios metodológicos, ou inclusive valores-guia de Marx, ‘passaram’ para as ciências sociais singulares, sem que os cientistas em questão fossem socialistas ou se considerassem marxistas” (HELLER, 1983, p. 51; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2003).

A recepção que guia o conhecimento ao assumir, nas ciências humanas, a face avaliativo-cognoscitiva, pode segundo a autora, mediar a possibilidade de um “verdadeiro encontro” entre essas e a filosofia. Essa aproximação, no entanto, só é possível quando, a discussão de valores-guia for cotejada com valores unitários (humano-genéricos) e ultrapassar, desse modo, a dimensão puramente gnosiológica e a visão positivista da realidade como facticidade. A autora finaliza sua reflexão destacando que a assunção de “tarefas comuns”, mediante a ampliação do sentido de valor, entre a filosofia e as ciências humanas e sociais não implica, todavia, nenhuma delas deva distanciar-se de suas inscrições próprias. (HELLER, 1983, p.49).

Diferindo das recepções parciais, para as quais a “filosofia é um meio para”, as recepções completas da filosofia, são, segundo se pode depreender da obra de Heller, processos de apropriação da filosofia relacionados a uma finalidade que vai além do interesse particular imediato do sujeito que “filosofa”. Ao longo da argumentação, ela apresenta e demonstra exemplos de obras e correntes filosóficas coerentes aos três tipos de recepção, ou mais propriamente, de apropriação, filosófica, a saber: a apropriação/recepção estética, a apropriação/recepção do entendedor de filosofia e, finalmente, a recepção/apropriação autenticamente filosófica.

Heller denomina de recepção estética, a apropriação da forma do conhecimento filosófico. Ela explica que a forma filosófica é o que dá identidade à filosofia, pois "toda idéia filosófica pensada conseqüentemente até o fundo tem a forma que lhe é adequada" (Idem, p.35). Há, segundo a autora, uma estreita ligação entre a forma filosófica e a busca histórica da filosofia, expressa nas obras filosóficas autênticas. Em cada uma delas os filósofos, de diferentes maneiras, almejam a forma mais adequada para expressar com a maior perfeição possível suas ideias. A forma considerada adequada pelo filósofo pode ser comparada ao belo. Heller menciona diversos clássicos da filosofia, acusando que, a seu ver, mesmo nos mais áridos, há beleza. E é essa beleza, que pode ser traduzida na expressividade da filosofia, quando fiel aos seus fundamentos e especificidades, que é apropriada pelo receptor estético mediante o processo espiritual da catarse. Dessa maneira, a apropriação estética é fortemente contingenciada pelo sentimento e, segundo o que se pode depreender, de uma espécie de contemplação iluminadora, pois se configura num processo em que o ponto de partida, embora seja mediado pela forma/conteúdo das obras filosóficas, é sentimental e não há propriamente uma relação crítico-ativa com elas, já que assumem um caráter de “revelação” para o receptor, cuja

reação é: encontrei! É assim que se deve pensar, agir e viver. (...) Ele sente que é verdade e que se deve pensar assim, nem é possível pensar diferentemente; à recepção, não segue um ulterior espanto; a clareza não deve ser posta em discussão" (HELLER, 1983, pp. 36, 37).

A recepção do entendedor é identificada por Heller como a apropriação da filosofia motivada pelo fato dela ser tomada e apreciada como um domínio cultural relevante. O entendedor estuda filosofia, domina suas categorias, seus conceitos, julga pensamentos, ideias e sistemas: em suma ele a compreende, a classifica, a divulga, a sistematiza, mas não a produz. (Idem, p. 37). Os professores de filosofia catedráticos, assim como muitos intelectuais que se costuma denominar como eruditos, podem ser identificados aos receptores entendedores.

Consciência filosófica e objetivação

Os receptores que autenticamente se apropriam de uma filosofia são denominados por Heller de receptores filosóficos. Sua relação com a filosofia supera em substância, profundidade, compromisso ético-político e vínculo existencial, a dos entendedores e a dos receptores estéticos. Todo receptor

filosófico, segundo Heller, tem com a filosofia uma ligação orgânica, verdadeira e, por isso, filosófica. Não é possível apropriar-se filosoficamente de várias filosofias, mas tão somente de uma, pois toda filosofia autêntica implica em uma única concepção de mundo, logo, apresenta uma forma de vida, que é assumida pelo receptor. Seu fundamento é sempre a compreensão profunda da filosofia, porém, diferente da relação gnosiológica, o receptor chega à compreensão pela experiência vivida. O cotidiano, a vida presente, com todas as interações e determinações aí engendradas é a mediação entre o conhecimento filosófico e a objetivação da filosofia. Tal objetivação, por sua vez, pode vir a traduzir-se em variadas formas de atuação social, sendo a docência e a expressão filosófica escrita, as mais incidentes. (HELLER, 1983) Na docência formal institucionalizada o conflito entre a filosofia autêntica – identificada a positividade de valores humano-genéricos – e a profissão de filósofo – definida institucionalmente e, portanto, constituída em uma das mercadorias laborais no rol da divisão social do trabalho sob a ordem do capital – é inevitável.

Com a análise dos tipos recepcionais de Heller não se pretende um exercício de “enquadramento” arquetípico, mas reforçar que o conteúdo ético da educação filosófica e, por extensão do ensino de filosofia, está ontologicamente relacionado com os atores e autores (sujeitos) que a vivificam em dado período histórico. A recepção filosófica da educação filosófica e da filosofia sobre o ensino da filosofia tem, majoritariamente, assumido vieses típicos do relativismo empiricista de corte pós-moderno, podendo, dessa forma, facilmente serem interpretadas pela parcialidade com a qual elegem seus supostos (grande parte deles, como se viu, somente negativos), traçam seus objetivos, organizam seus discursos e, por fim, “comunicam” e mercenciam seus produtos. Embora anteriormente tenha se aludido a alguns representantes dessa tendência no Brasil contemporâneo, sabe-se que um julgamento moral de seus autores e atores não esgota a problemática. (NETTO, 2002; 2011) Noutros termos, o destaque afirmativo dispensado ao compromisso moral do receptor da filosofia com a perspectiva da emancipação humana, não implica numa relação direta de causalidade entre a necessidade apontada e uma tentativa de parametrizar juízos morais aplicáveis individualmente àqueles que, a partir de paradigmas pós-modernos, recepcionam e comunicam suas filosofias. De fato, a negação peremptória dos valores humano-genéricos e, principalmente, dos nexos sócio-históricos da filosofia e das demais ciências sociais, os estudos educacionais entre eles, é uma tendência geral que necessita ser cientificamente estudada para que se explicitem melhor suas determinações gerais.⁷

A identificação desse afastamento da recepção filosófica dos seus sentidos radicais, conforme aceção que Heller desenvolve como mediação aos tipos recepcionais por ela categorizados, permite afirmar a necessidade presente de um triplo, e consentâneo, reencontro da filosofia (quer na dimensão da pesquisa e da investigação, quer nas dimensões da comunicação e da

⁷ Segundo se entende, o método na aceção e demonstração marxiana é, ao mesmo tempo, um exercício rigoroso, científico, que envolve, em linhas gerais, uma primeira percepção empírica dos fenômenos, sua reprodução racional/mental, a explicitação de seus nexos estruturantes (categorias) e de suas mediações recíprocas e, por fim, nova confrontação sincrônica dos fenômenos, face o trabalho teórico realizado. Retornar-se-á a esta reflexão no Capítulo IV.

reprodução) com os sentidos ontológicos de sua própria história, inscrição epistemológica e teleologia.

Tal reencontro implica, em primeiro lugar, na reconciliação da filosofia com a razão histórica, cujo conhecimento rigoroso municiado pelo que Gramsci denominava de “espírito de sistema” do filósofo especialista, permite deslindar e atualizar (tornar explícitos no presente) problemas humanos substantivos.

Em segundo lugar, a retomada da filosofia, do espírito da busca da verdade, assim entendida, não como elemento unívoco e atemporal, muito menos como consenso intersubjetivo⁸ ou qualquer outra acepção particularista, às expensas da objetividade dos fatos, mas como elemento histórico que permite avaliar a adequação objetiva entre a realidade e sua respectiva explicação teórico-filosófica e cuja apreensão só é possível pelo conhecimento. (NETTO, 2000; LUKÁCS, 2010a) Nesse sentido, o conhecimento da verdade, pode ser conceituado como processo mental cujos resultados, por representarem a realidade objetiva, concorrem substantivamente para a autoconsciência de uma dada totalidade social. Dessa forma, a apreensão da verdade, ato do entendimento autônomo, e portanto, uma intervenção humana, incide na própria dialeticidade que a constitui e a possibilita. A verdade do ser social, em sua constituição dialética, que tão somente pelo conhecimento rigoroso pode ser arrestada, ao objetivar-se à consciência do intelectual, não se estabelece apenas como parte de formulação subsidiária de um recurso investigativo metódico, que não vai além das leituras empíricas imediatas e nelas permanece mas, fundamentalmente, como característica basilar da processualidade fenomênica da realidade historicamente produzida e, por isso mesmo, passível de ser conhecida em suas determinações e mediações.

Em terceiro lugar, o pôr teleológico da filosofia na perspectiva da transformação social (HELLER, 1983; MARX, 1982; 2004b) o que, necessariamente, impeliria àqueles quantos que a recepcionassem como forma de vida, a estabelecer um compromisso moral autoconsciente com a crítica do presente e, no mesmo processo, com a centralidade objetiva da humanidade.

A consciência filosófica, conforme afirma Saviani, inspirado em Gramsci – para quem os textos marxianos disponíveis na sua época eram supostos –, não se erige e se sustenta apenas pela sofisticação analítica ou pelo rigor epistemológico da produção de uma filosofia, mas antes, pela combinação desses atributos na construção de sínteses que se elevam da categoria do individual, mediada por caracteres singulares, e da aparência de concreticidade da “parcela” do real aí manifesta, para a categoria da coletividade. (SAVIANI,

⁸ A teoria da verdade como consenso intersubjetivo é defendida por diversos pensadores de diferentes orientações teóricas, tais como Charles Sanders Peirce, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e Emmanuel Levinas. Em linhas muito gerais, os consensualistas apontam para necessidade da ampliação do plano dialógico sincrônico como, simultaneamente, meio e processo para a descoberta e/ou revelação da verdade de discursos e proposições, independente de sua natureza (científica, filosófica, matemática, artística, etc). O diálogo racional intersubjetivo acordaria e, ao mesmo tempo, seria o crivo, do estabelecimento da verdade, cujo consenso dependeria de certas condições, tais como: a existência da democracia ou de relações discursivas horizontais (Habermas e Pierce); a superação da relação com a alteridade como relação de dominação ou como relação de estranhamento/indiferença (Apel, Levinas).

1982; GRAMSCI, 2010) Não se pode aludir antropológica ou eticamente a uma consciência filosófica parcial, atomizada, para cuja validade teórico-prática concorram apenas os valores de um segmento ou classe social ou, como quer o empiricismo metodológico, os valores, desejos e perceptos imediatos de determinados sujeitos. Daí a necessidade de se perscrutar como são vivificadas, em dada conjuntura ou situação peculiar, as mediações que a conformam. Só assim é possível explicitarem-se as determinações humano-genéricas, gerais e concretas, porque ontológicas e, como tais: expressões complexas de uma totalidade igualmente complexa e temporal. É pela autoconsciência do movimento, subjetivo e objetivo, que a práxis filosófica dos intelectuais da filosofia, expressa no trinômio, recepção, produção e comunicação, deveria reunir bases para uma educação filosófica que vise objetivações para além das perspectivas limitantes e alienantes das formas filosóficas contemporâneas hegemônicas.

O ensino de filosofia e, de forma mais abrangente, a educação filosófica, pouco contribuem para o desenvolvimento das possibilidades intelectuais, artísticas, culturais e cognoscitivas dos seus educandos quando se limitam a um recorrido gnosiologicamente equidistante dos problemas reais, socialmente constituídos e ontologicamente fundados e interconectados.

A filosofia e, por extensão, a educação filosófica, que assertivamente se defende é aquela cuja sua inscrição peculiar e função sócio-histórica a identifica necessariamente a um domínio de conhecimento teórico-prático que tem por objeto problemas humanos candentes e presentes, tomados, a um só tempo, em suas imediaticidades e estrutura constituinte. Logo, a filosofia, seja em que expressão for, não pode afirmar-se como tal recusando-se à crítica às relações capitalistas, com acento nas relações de trabalho, e organizando suas práticas, discursos e produtos de modo a reproduzir e, de certa forma, sofisticar as linhas mestras da sociabilidade burguesa.

Considerações finais

Para compreender o sentido da filosofia radical é necessário primeiro entender que ela é, sim, Filosofia com nome próprio e, por conseguinte, não é autoajuda, nem “livre pensar”. Que, embora também não seja filologia, nem história, nem antropologia, ela não existe sem esses conhecimentos. E, mais, não pode ser compreendida, no limite, como uma área do conhecimento, pois se a filosofia radical assim for entendida ela será “apenas” filosofia ou simplesmente mais uma filosofia, um sistema filosófico ou ainda uma importante parte da História da Filosofia.

A filosofia radical ao contrário das filosofias tem uma função central que é assegurar o caminho que leva do parcial ao geral, do indivíduo particular ao humano-genérico, da racionalidade do intelecto à utopia racional. Nesse sentido, ela é filosofia do presente, isto é, precisa responder como é possível viver o presente na perspectiva de como se deve viver, de como dar respostas aos problemas existenciais e sociais da vida humana. Por isso, não se trata de um mero pensar sistemático e rigoroso (próprio da natureza de toda filosofia) ou de uma forma de conhecimento e método para bem conduzir a razão. Sua razão de

ser pode ser definida pela sua função social: orientação para vida. Assim compreendida, ela se preserva no horizonte da utopia racional procurando responder questionamentos como: - para onde conduzir a sociedade? - como colocar a razão à serviço da solução dos problemas e carecimentos humano-sociais? - como elaborar uma teoria crítica da sociedade como antítese à forma de vida do capitalismo?

A questão do método filosófico passa pelo modo como se dá a recepção: parcial ou total. Toda recepção tem sua importância e valor uma vez que abarca de alguma forma as perguntas: como se deve pensar? como se deve agir? e como se deve viver? A filosofia radical se identifica essencialmente com a recepção completa na medida em que corresponde aos três momentos da apropriação filosófica. Tanto o receptor “estético” (que se apropria da obra filosófica por meio da forma), quanto o receptor “entendedor” (que se apropria da filosofia como parte orgânica da cultura), bem como o receptor “filosófico” (que se apropria filosoficamente da filosofia, como compreensão – mal-entendido – e forma de vida), podem ser considerados receptores completos, no entanto, o receptor “filosófico” é considerado por Heller o receptor por excelência. Funda-se no “*verstehen*”, no sentido pleno e forte da utopia racional.

Considerando a análise e as reflexões apresentadas nesse capítulo, pode-se dizer que para além da aparência de discurso crítico, que comumente é utilizado para justificar a filosofia como matéria escolar e conhecimento formador, viu-se que a reafirmação da realidade dada é notadamente elemento estruturante da dependência institucional e, por sua vez, mercantil dos estudos, pesquisas e produtos acadêmicos sobre o ensino da filosofia, particularmente os voltados para a Educação Básica. Tal contingência apresenta uma ligação recíproca com o campo da educação filosófica e, igualmente, com o campo da filosofia da educação, cujas extensões são, em tese, mais abrangentes e suas naturezas são, também em tese, menos dependentes, da divisão social do trabalho.

Referências

GRANJO, M. H. B. **Agnes Heller**: Filosofia, Moral e Educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. S. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2003.

GRAMSCI, A. Cadernos e cartas do cárcere (1926-1937). Caderno 11 (1932 – 1933). Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: MONASTA, Attilio (trad.), NOSELLA, P. (Org). **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península. 2002.

HELLER A. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão popular, 2010b.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. (Conferência: Congresso Mundial de Filosofia. Viena, 1968). In: **Temas de ciências humanas**, nº 4, trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ed. Ciências Humanas/USP, 1972.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. E book. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. Vs. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

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

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Avante! 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em 16/01/2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Avante! 1997.

MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva. Conferência da Cúpula dos Parlamentares Latino-Americanos. Caracas, 2001. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Cap. 7. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009.

O método em Marx. [Sl: Sn] 2002. 1 VÍDEO. Recife. (ca 20 horas) ministrado aos estudantes de Pós-graduação em Serviço Social da UFPE). Aulas disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665. Acesso em: 23/12/2015.

VÁSQUEZ, A, S. **A tiempo y a destiempo**. Antología de ensayos. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

VÁSQUEZ, A Z. **Filosofía de la praxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do Mec. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231 a 1255, out. 2007 1231. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/05/2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Maria Auxiliadora Schmidt⁹

Introdução

A temática da aprendizagem histórica vem sendo objeto de investigação do grupo de investigadores da educação histórica em vários países do mundo. Este tema também tem sido o principal objeto de estudos de grande parte dos pesquisadores do LAPEDUH-PPGE-UFPR. (SCHMIDT, 2019).

O foco na problemática específica da relação entre metodologias de ensino-aprendizagem e uma nova concepção de aprendizagem referenciada na teoria e filosofia da História, tem tido como principal objeto contribuir para o preenchimento de uma lacuna nas investigações do campo específico do ensino na área, no que se refere à problemática da relação entre metodologias de ensino e os processos macro e micros da aprendizagem, tendo como foco a formação e desenvolvimento do pensamento histórico. Neste sentido, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas como o objetivo de analisar as relações entre concepções de aprendizagem e os conteúdos de ensino presentes na cultura escolar – representada por alguns elementos que a constituem, tais como currículos e manuais didáticos, bem como na cultura da escola, representado pela análise de práticas docentes e discentes, em perspectiva sincrônica e diacrônica, tendo como referência marcos inovadores de formação do pensamento histórico, como alternativas às formas tradicionais de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a investigação dos processos de aprendizagem permitem realizar uma aproximação com o que realmente acontece no cotidiano escolar, possibilitando sugerir e compartilhar mudanças nos respectivos processos, bem como contribuir para os processos constitutivos da formação das territorialidades locais, regionais, nacionais e mundiais, na perspectiva da cidadania democrática e inclusiva.

De um lado, o recorte proposto nas diferentes pesquisas que vêm sendo realizadas tem tido como foco a relação de jovens e crianças com o conhecimento histórico pertinente ao contexto escolar. Neste sentido, considera-se de grande relevância tomar como ponto de partida as problemáticas que fazem parte do universo cultural de professores, dos jovens e das crianças, considerados em seus contextos da condição juvenil e infantil e da presença de suas vivências no universo escolar. (DUBET & MARTUCCELLI, 1998; ROCHWELL, 1995). Tais pressupostos indicam a importância e necessidade de ter como referências elementos das pesquisas sociológicas, antropológicas e etnográficas para subsidiar metodologias e abordagens investigativas. A ênfase na problemática específica da relação com o conhecimento histórico tem tido

⁹ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-PPGE/UFPR. Bolsista Cnpq. dolinha08@uol.com.br

como escrutínio contribuir para o preenchimento e lacunas nas investigações do campo específico do ensino na área, no que se refere à problemática da relação entre metodologias de ensino e os processos macro e micro de aprendizagem, tendo como foco a formação e desenvolvimento do pensamento histórico. Tais considerações implicam na aderência à contribuição da filosofia e teoria da história, como substratos fundamentais para as investigações realizadas.

A problemática do pensamento histórico como referência para pesquisas em educação histórica.

Cabe enfatizar que, ao se tratar de ensino/aprendizagem de conhecimentos históricos da e sobre a sociedade em sua relação com o passado, torna-se importante explicitar a especificidade dos conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, considerados como constitutivos da formação do pensamento histórico.

A formação do pensamento histórico pode ser considerada como um dos processos inerentes à dimensão epistemológica da aprendizagem e, na formação do pensamento histórico há, precipuamente, a presença de conhecimentos históricos de natureza diferente e que podem ser levados em consideração como objetos de pesquisa. Um deles, refere-se aos conteúdos específicos da História. Outros conteúdos, dizem respeito à forma como se constrói o conhecimento histórico, isto é, como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, bem como que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido. Neste aspecto, ressalta-se que a preocupação com as categorias relacionadas com a formação do pensamento histórico tem sido uma das principais questões concernentes às investigações sobre a aprendizagem e, portanto, sobre o ensino de História e pode ser identificada em trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.

Para Sam Wineburg (2001, p.7), “o pensamento histórico, em sua forma mais profunda, não é um processo natural nem algo que nasce automaticamente do desenvolvimento psicológico”. Na mesma direção, Peter Lee (2005), afirma que, ao aprenderem História, os estudantes se deparam com ideias e visões que podem ser caracterizadas como contra-intuitivas e, portanto, diferentes dos conhecimentos históricos tácitos, que utilizam no seu dia a dia. Assim, em conformidade com o que vem sendo discutido pelo autor, uma das funções da pesquisa em educação histórica é procurar conhecer como jovens e crianças apresentam um aparato intelectual que lhes propicie uma leitura autônoma das relações presente e passado. Diferentes pesquisas já indicaram que uma aprendizagem, centrada no acúmulo de conhecimentos a serem avaliados, não possibilita a formação do pensamento histórico, ou seja, o desenvolvimento “do processo intelectual por meio do qual um indivíduo domina (e, posteriormente, apropria) os conceitos e o conhecimento da História, e os aplica criticamente para a resolução de problemas históricos e contemporâneos”. (LEVESQUE, 2008, p.27). Em 2004, os canadenses Peter Seixas e Carla Peck (2004) apresentaram os seis conceitos chave para a aprendizagem e formação do pensamento histórico, em que se destaca a noção de significância histórica, bem como o conceito de “agency”, ou ação, numa tradução livre para o português.

Vale ressaltar que os conceitos que fundamentam o referencial para pesquisas acerca da formação e desenvolvimento do pensamento histórico foram também teorizados pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen (2012), em sua teoria da aprendizagem histórica, todos fundamentados na teoria e filosofia da História. Para este autor, o pensamento histórico se fundamenta numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo, e pode ser articulado a quatro componentes independentes, mas interligados e imbricados. No que se refere às categorias pertinentes à formação do pensamento histórico em sua especificidade, pode-se, a partir, principalmente dos autores citados, sistematizar uma matriz de referência para perspectivar fundamentações epistemológicas das pesquisas. A matriz foi elaborada a partir dos estudos realizados em levantamento bibliográfico e de sistematização de resultados de pesquisas que vêm sendo realizadas sobre aprendizagem histórica.

Matriz das competências do pensamento histórico

MATRIZ: COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO.



Adaptação: Maria Auxiliadora Schmidt (2019)
Fonte: Seixas&Peck, 2004; Lee, 2005; Rüsen, 2015.

A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para investigações em educação histórica, pois sugere o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História, que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. O referencial para

a análise das categorias propostas é a filosofia e a teoria da História, e, muitas contribuições podem ser encontradas em autores como Peter Lee (2005), Peter Seixas/Carla Peck (2004) Arthur Chapman (2018) e Jörn Rüsen (2012;2015). Entre as categorias a serem analisadas acerca da formação do pensamento histórico, estão:

1. **Argumentação:** Investigar como a aprendizagem da argumentação tem como finalidade geral dar voz aos personagens e sujeitos da História, observando-se sempre quem argumenta e para quem. A construção de pesquisas sobre a argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas, buscar elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar porque a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades. As pesquisas são importantes porque podem contribuir para dar credibilidade e plausibilidade às ideias e os alunos precisam aprender a construir argumentos e mostrar como os construíram.
2. **Significância:** Produzir investigações que permitam distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial em relação ao passado, para jovens e crianças e mostrar se eles sabem explicar o que tem a ver com a sua própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário.
3. **Evidência:** Investigar a capacidade de crianças e jovens em elaborar informações a partir do uso de fontes e tomá-las como evidências que fornecem argumentos para o pensamento histórico.
4. **Mudança:** Pesquisar a capacidade de jovens e crianças em relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos.
5. **Empatia:** Investigar como jovens e crianças conseguem diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos.
6. **Interpretação:** Produzir análises acerca da capacidade dos jovens e crianças de responderem questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa.
7. **Explicação:** Procurar saber como jovens, crianças e professores constroem relações de causalidades, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitiva e/ou pluricausal.
8. **Motivação:** Pesquisar como os diferentes sujeitos aprendem a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos e, a partir delas, elegir formas de agir no presente.
9. **Orientação:** Investigar as diferentes formas de orientação temporal, que podem ser interna (identidade) e/ou externa (praxis); os vários níveis de

orientação: 1. da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência); 2. da experiência da mudança ocorrida no próprio passado; 3. das perspectivas utilizadas para interpretar as experiências do passado (ex. periodizações); 4. da compreensão perspectivada das mudanças que ocorreram no passado; 5. do nível dos significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo).

10. Experiência (Percepção): Investigar como o pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex.: recordações individuais, a faticidade do narrado antes da relação com as fontes e como os diferentes sujeitos aprendem a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado.

A sistematização das categorias relativas à aprendizagem e formação do pensamento histórico tem produzido, desde o início do século XXI, mudanças em orientações sobre pesquisas em diferentes países. Nos Estados Unidos, novas diretrizes de aprendizagem baseados no Common Core para a área de História e Estudos Sociais, afetou a orientação das investigações no campo da educação histórica, influenciando, também, a prática docente, particularmente devido ao fato de que seus objetivos estavam centrados no desenvolvimento do pensamento histórico e crítico. O uso da evidência histórica, da argumentação histórica, a tomada de perspectivas ou a avaliação das intenções dos autores dos textos, são alguns dos critérios incluídos na área de História. Assim como nos Estados Unidos, no Canadá também estão sendo introduzidas, paulatinamente, as categorias do pensamento histórico nas investigações sobre currículos, manuais didáticos e documentos oficiais. (CLARK, 2014)

Há que se destacar que as pesquisas nas instituições componentes do sistema educacional básico nos seus diversos níveis - municipal, estadual e federal – como também nas instituições formadoras de professores investem, cada vez mais, na busca de conhecer o perfil dos sujeitos que delas participam, bem como levar em consideração as demandas de uma sociedade baseada na gestão do conhecimento, permeada pelas desigualdades e que requer o trabalho baseado em algoritmos tecnológicos e desterritorializado. Os profissionais da educação, especialmente os da educação básica, além da importância de conhecer os conteúdos e processos de transmissão do conhecimento, são solicitados cada vez mais a conhecer pelo menos as bases da tecnologia de informação, com a finalidade de apropriar-se do potencial e interpretar os efeitos da comunicação de massa, além de simultaneamente, compreender, considerar e incluir as demandas específicas do público com o qual trabalham. (DAVISON, 2009).

A convivência de conteúdos e competências aparentemente contraditórios e dinâmicos na cultura escolar, seja nos textos visíveis como propostas curriculares e manuais didáticos, seja nos textos invisíveis, como nas ideias de alunos e professores, nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, requer respostas do processo ensino-aprendizagem, capazes de conformar informações úteis e estimular práticas de aprendizagem contínuas e em experiências contextualizadas (DUBET, 2003;2005) . Ademais, as pesquisas em educação histórica podem ser compreendidas como a mobilização de recursos

materiais e simbólicos, inclusive a credibilidade e legitimidade, para alcance dos efeitos pactuados, sejam eles transformadores ou meramente de reprodução do status quo.

Assim, fala-se de pesquisas que se propõem a responder questões relacionadas às situações de ensino, aprendizagem em educação histórica, envolvendo os interessados em todas as etapas de seu planejamento, implementação e disseminação dos seus achados, em diferentes contextos e em casos específicos em que a relação teoria/prática de ensino se manifesta, na Escola Básica.

Presença de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a Finalidades e elementos metodológicos de pesquisas em educação histórica

Entre as principais finalidades das pesquisas em educação histórica, algumas se destacam pela sua intrínseca relação com os princípios da formação do pensamento histórico, tais como: identificar a partir de análises documentais e estudos de caso, relacionados a escolas de ensino fundamental e médio, que possam contribuir para a produção de práticas inovadoras para a formação inicial e continuada de professores; analisar as relações entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares; investigar elementos presentes em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares de História e relacioná-los com elementos constitutivos da cultura da escola, como a proposta pedagógica da escola e as propostas docentes. Pesquisar a relação de crianças e jovens alunos com a aprendizagem histórica em situações de escolarização, que sejam significativas e também construtoras de significados para a formação de identidades.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR constituem um conjunto de investigações de natureza quantitativa e qualitativa, com estudos em casos específicos. Uma das principais finalidades da pesquisa é a melhora e otimização do processo de ensino e aprendizagem em História. O aporte metodológico tem sido delimitado, principalmente, a partir de três recortes: 1. Investigação da relação entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino, a partir de análises documentais realizadas em manifestações da cultura escolar, tais como manuais didáticos e documentos oficiais; 2. Análise das relações entre elementos da cultura escolar e seu uso, a partir da investigação do pensamento histórico de professores e alunos, realizado por meio de inquéritos sobre situações de ensino e aprendizagem presentes em manuais e propostas curriculares, por parte dos professores e alunos; 3. Estudos em casos específicos relacionados a escolas de ensino fundamental e médio, tendo como finalidade sistematizar elementos para construção de inovações em processos de ensino e aprendizagem de História.

Os três recortes de investigação estão estruturados na perspectiva de um modelo de análise misto e holístico, na medida em que integram perspectivas

metodológicas de cunho quantitativo e qualitativo, que permitem a realização de propostas de melhoria e inovação, baseadas na recolha de informação e evidências sistemáticas, rigorosas, objetivas, confiáveis e válidas. A partir destas colocações se destaca o potencial compreensivo-transformador da investigação qualitativa com valor explicativo-preditivo advindo da investigação quantitativa. As investigações propostas nos três recortes mantêm como referência os polos da pesquisa numa perspectiva holística: o pólo epistemológico, o polo morfológico e o pólo técnico (Lessard-Hérbert/Goyette/Boutin, 1994).

Do ponto de vista do **pólo epistemológico**, ou seja, na perspectiva da construção do objeto científico e delimitação das problemáticas de investigação, as pesquisas ancoram-se na possibilidade da existência de um domínio científico no qual se inscrevem os objetos das pesquisas em “Ensino de” (EISNER 1998; WITTROCK, 1997), abarcando análise das questões relacionadas tanto a alunos quanto a professores, e que envolvem, especialmente, diferentes estudos em casos específicos. Os pressupostos teóricos buscam guarida, ainda, na perspectiva do realismo crítico (Bhaskar, 1997), o qual pressupõe um acesso epistêmico à realidade e se opõe às visões do senso comum na ciência; no estruturismo metodológico (LLOYD, 1995), que vê a sociedade como uma entidade organizada, estruturada objetivamente, mas integrada de modo tênue, contendo um forte potencial de transformação por meio de ações individuais e que enfatizam a interação dinâmica do processo de estruturação entre micro e macrodeterminação, bem como no agenciamento humano como processo social.

Segundo, o **polo morfológico**, a partir do qual se procura analisar a instância metodológica em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem, especialmente as categorias do pensamento histórico, subjacentes ao conceito de ensino-aprendizagem, especialmente na perspectiva de investigação sugerida por Woods (1998).

Finalmente, a perspectiva do **pólo técnico** refere-se ao momento em que são definidas as formas pelas quais se estabelece a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, quando são recolhidas as informações e estas são convertidas em dados pertinentes. Na esteira da perspectiva que tem balizado as estratégias de investigação são definidos a partir das demandas dos diferentes recortes propostos e sua construção tem sido elaborada de forma dialógica e dialética, no processo contínuo e sistemático da definição das relações entre o mundo da teoria e o da empiria. Cabe ressaltar que os procedimentos do polo técnico são, predominantemente, do tipo estudos em casos utilizando estratégias, como, análise documental, inquéritos (entrevistas, questionários), observação participante e não participante, entre outros.

Os três recortes sugeridos têm como respaldo os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa indicam a importância de se assumir, por exemplo, estratégias como a do Estudo em Caso, a partir do conceito enunciado por André (2005, p.19) – um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia. A autora, com base em Merriam (1988) anuncia as quatro características essenciais dos estudos qualitativos: particularidade, heurística, descrição, indução e explicação, além da compreensão da realidade estudada

a partir da perspectiva dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e do contexto legislativo, curricular, sócio-educativo em que estes se desenvolvem. (ANDRÉ, 2005).

Considerações finais

Com a perspectiva anunciada as pesquisas podem procurar descobrir aspectos relacionados à problemática da investigação, que aparecem como pertinentes e significativos, presentes nas percepções, crenças, sentimentos e ações dos sujeitos socioeducativos, seguindo um procedimento fundamentalmente indutivo. Por sujeitos socioeducativos compreende-se não somente os alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas também as produções da cultura escolar, tais como programas, materiais didáticos e instrumentos de avaliação.

A partir de procedimentos principalmente de cunho indutivo, os três recortes indicados sugerem a possível utilização da estratégia analítica da teoria fundamentada (Grounded Theory) que possibilita explicar a diversidade existente em cada realidade, gerando teorias, modelos e conceitos, tendo como base a recolha e análise sistemática dos dados obtidos no processo de investigação (FLICK, 2007; CHARMAZ, 2009). Neste particular, a recolha de informações pode ser realizada por meio de técnicas e instrumentos qualitativos interativos e não interativos e técnicas de instrumentos quantitativos. Todos os instrumentos devem ser desenhados numa perspectiva dialógica, tendo em vista a interação entre os sujeitos envolvidos nos casos específicos. Cabe ressaltar que, de modo geral, é importante prever que todos os instrumentos sejam submetidos a um processo prévio de validação, antes de sua utilização, mediante um estudo piloto prévio ou mediante técnicas como a triangulação de fontes, fiabilidade inter pares, análise fatorial exploratória e análises correlacionais. Ademais, podem ser utilizados instrumentos com, protocolos para o registro sistemático da informação observada a partir dos documentos científicos-técnicos e didáticos nacionais, documentos legislativos de caráter educacional, as programações didáticas das diferentes instituições escolares, os manuais didáticos utilizados, bem como os exames, atividades e exercícios avaliativos propostos pelos professores e realizados pelos alunos. Pode-se também prever a utilização de relatos textuais e iconográficos produzidos pelos alunos, questionários semiestruturados dirigidos a professores, para se conhecer, por exemplo, os recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem, os sistemas de avaliação e os resultados da aprendizagem.

Outras técnicas de recolha de informações, como grupo focal, observação participante e não participante também podem ser utilizadas. No que diz respeito ao tratamento e análise da informação, o enfoque inclui a demanda da complementaridade de estratégias analíticas qualitativas e quantitativas, em função da informação recolhida. Os passos das pesquisas têm sido orientados, primeiro, por um planejamento constituído pela teorização (ligar o estudo às teorias e fundamentar as questões de pesquisa); identificação dos objetos e agentes envolvidos; definição e construção dos instrumentos de pesquisa. O segundo passo é a recolha e análise de dados de cada estudo, bem como a redação sistemática de relatório sobre cada estudo. No terceiro passo é

realizado o processamento da análise, na qual são evidenciados os resultados, revisitada a teoria e redigidos os relatórios e textos a serem publicizados, conforme previsto nos objetivos dos diferentes projetos de pesquisa. O enfoque avaliativo também integra a perspectiva metodológica quantitativa, na medida em que se trata de identificar variáveis preditivas, vinculadas a diferentes conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem que possam explicar a relação de alunos e professores da escola básica com o conhecimento histórico.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber-Livro, 2005.
- BHASKAR, R. **Realist theory of Science**. London: Verso, 1977
- BOUTON, G.; GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. **Investigação Qualitativa**. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994
- CHAPMAN, A. **Desenvolvendo o pensamento histórico**. Abordagens conceituais e estratégias didáticas. Curitiba: W & A Editores, 2018.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Bppkmann/Artmed, 2009.
- CLARK, P. History Education Research in Canadá: A Later Bloomer. In. KÖSTER, H.; THÜNEMANN Y. M.; ZULSDORF-KERSTING (eds.). **Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions**. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2014.
- DAVISON, C. M. Knowledge translation: Implications for evaluation. In OTTSON, J, M.; HAWES, P. (Eds.), **Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation**. New Directions for Evaluation, 2009. p.75–87
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**. Sociologia de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijui, 2003
- DUBET, F. **La escuela de las oportunidades**. Que es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.
- EISNER, E. W. **El ojo ilustrado**. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- LEE, P. **How Students Learn**. History in the classroom. Washington, DC: Bransford Editors, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**. Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVESQUE, S. **Thinking Historically Educating Students for the Twent-First Century**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LLOYD, C. As estruturas da História. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. MERRIAM, S. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

ROCKWELL, E. (coord.). **La escuela cotidiana**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCWELL, E. **La experiência etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SEIXAS, P.; PECK, C. Teaching historical thinking. In. SEARS A.; WRIGHT, M. I. (eds.) **Challenges and prospects for Canadian Social Studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, pp.100-117.

WINEBURG, S. **Historical Thinking and other unnatural acts**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WITTROCK, M. C. (comp.). **La investigación de la enseñanza I**. Enfoques, teorías Métodos. Barcelona: Paidós, 1997.

WOODS, P. **Investigar el arte de la enseñanza**. El uso de la etnografía en la Educación. Barcelona, 1998.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ana Claudia Urban¹⁰

Nikita Mary Sukow¹¹

Introdução

As discussões apresentadas neste texto localizam-se no campo da Didática da História, âmbito de investigação que se encontra em um processo de solidificação enquanto campo de investigação.

Joaquim Prats, investigador espanhol, assinala que tal situação se deve:

[...] la falta de un acuerdo sobre cuales son los núcleos **conceptuales** sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de **los métodos y técnicas de investigación**, adaptadas e generadas desde la propia área, la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como **epistemológicas** de las ciencias que se trata de enseñar, y, por último, la fuerte **impregnación de ideologías** que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (PRATS, 1997, p.13 – grifo nosso).

Dessa forma aponta o autor que as investigações envolvendo a Didática da História necessitam de um rigor em relação aos métodos e técnicas de investigação, aos conceitos que perpassam esse campo, a epistemologia que sustenta as discussões e também a influência de outras áreas que, segundo o investigador, muitas vezes dão uma conotação diferente, ou seja, não colaboram no sentido de localizar temas de estudo nesse campo de investigação.

A estas preocupações também Pagès (2004) em seu artigo “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia” acrescenta que a Didática da História pretende ser um ponto de referência, onde professores e investigadores possam ancorar suas reflexões em relação ao ensino e aprendizagem em História e, desta forma agreguem argumentos,

¹⁰ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e no Mestrado em Ensino de História. claudiaurban@uol.com.br.

¹¹ Mestra em Educação, Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora da rede privada de ensino. nikisukow@gmail.com.

ultrapassando a marca do conteudismo, muitas vezes matizada por uma racionalidade exclusivamente linear.

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. (PAGÈS, 2004, p.157)

O autor também assegura que a Didática da História deve ocupar-se do profissional que atua na educação básica, o qual, por meio de sua prática, pode revelar a forma de compreender a História, a concepção acerca da História e a forma de se relacionar com o próprio conhecimento histórico.

Ademais Prats, em sua publicação “La Didactica de las Ciéncias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión” (2002) acrescenta que:

Como todas las áreas dedicadas a la didáctica de las distintas materias curriculares, la de Ciencias Sociales inicia su andadura en la segunda mitad de la década de 1980, partiendo de los grupos de profesores que provenían, casi en su totalidad, de las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB. Ese profesorado impartía los contenidos de geografía e historia que se consideraban necesarios para la formación de los futuros maestros, junto con la didáctica de las materias. Lo más habitual era que las asignaturas se titulasen con denominaciones como, por ejemplo, “Historia y su didáctica”. Cada profesor determinaba que peso debía tener cada uno de los aspectos: la historia, por un lado, y la didáctica, por otro. (PRATS, 2002, s/p)

Com as contribuições anteriores fica evidenciado o estágio que se encontra as discussões em torno das Didáticas específicas, como também as pesquisas e trabalhos nesta direção.

No Brasil percebe-se a existência de pesquisas e investigações, voltadas para esta área, não com esta denominação “didática específica”, mas tendo como referência, além dos conhecimentos pautados na Didática ou na Psicologia, na própria ciência de referência que é a História.

Reflexões com base no texto de Jörn Rüsen, intitulado A Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão apontam diversos questionamentos voltados à Didática da História, enquanto disciplina, na Alemanha Ocidental.

Afirma Rüsen que a constituição da Didática da História, na Alemanha, se aproximou da Pedagogia, abrindo um abismo entre a Didática e os estudos históricos.

Originalmente, a didática da História da Alemanha, como em qualquer lugar, tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. (RÜSEN, 2006, p. 9).

Explicita o autor que esses “treinamentos” tinham relação com os métodos de ensino em sala de aula, com o “fazer” e estavam vinculados à Pedagogia.

Num segundo momento esse treinamento era permeado por uma preocupação mais voltada ao ensinar e ao aprender História, vinculados também aos estudos históricos, que:

[...] investigam a história como disciplina a ser ensinada. Nesse nível nós falamos da didática da educação histórica. [...] A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados. (RÜSEN, 2006, p. 9).

O texto argumenta acerca de como as preocupações em torno do ensinar e aprender História, na Alemanha, estão delimitando o seu espaço e a forma como os embates em torno do ensino e aprendizagem vão ocorrendo, justamente pelo fato dos pesquisadores e historiadores não conceberem a Didática da História como parte da ciência da História.

Para explicitar essa polarização o autor faz uso da expressão “divisão de trabalho”, indicando a separação entre os estudos históricos, propriamente ditos e as questões referentes à educação histórica. “[...], portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RÜSEN, 2006, p. 10).

Essa dicotomia entre os estudos históricos e o ensino, que constituiu parte das preocupações em torno da Didática da História na Alemanha. Rüsen mostra ainda que, a partir da década de 1970, na Alemanha, a Didática da História se constituiu como uma disciplina, com referenciais e concepções próprias. Mesmo assim, o seu lugar não estava por assim especificado, pois era vista como um auxílio à didática geral. Desta forma, foi aproximando-se cada vez mais da Pedagogia e a sua especificidade diluindo-se entre a História e a Pedagogia.

Após discussões sobre a originalidade do pensamento histórico, diferenciando-se de outras formas de pensamento, o campo de identificação da Didática da História foi se estabelecendo e criando, por assim dizer, um corpo próprio. “A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 12). O percurso da Didática da História, na Alemanha, apontado por Rüsen mostrou que a forma de pensar a disciplina esteve fortemente ligada à forma de pensar o ensino e também a História.

Para Rüsen, dimensionar a amplitude acerca da consciência histórica é difícil, visto que a consciência histórica não é somente um conhecimento acerca do passado, ela contém o passado; mas essa necessidade de conhecer o passado tem como “termômetro” a necessidade de se conhecer o presente e pensar o futuro.

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir humano no tempo. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

O objeto de investigação da Didática da História está voltado ao aprender historicamente e, este, por sua vez, tem a formação da consciência histórica como a sua intenção maior.

A Didática da História ou ciência do saber histórico pode demonstrar para o profissional, preocupado exclusivamente com os conteúdos, com a quantidade de informações, que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática e a aprendizagem e são elas as responsáveis pela forma como se aprende a História e, na condição de professores, pela forma como se ensina a História.

Os contributos de Jörn Rüsen (2001,2007) para as reflexões de caráter epistemológico sobre a forma de aprender e ensinar a História têm permitido localizar a Didática da História dentro de um corpo teórico que tem, entre os objetivos, o desenvolvimento de uma consciência histórica, que por sua vez é identificada como preocupação central das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica.

Entende-se, assim, que o substrato da Didática da História, defendido por Rüsen, baseia-se na natureza da ciência História, sendo que, a consciência histórica está, por assim dizer, presente neste substrato, pois, para o autor, a consciência histórica está presente no fundamento da ciência da História. A perspectiva para o entendimento da obra de Rüsen sustenta-se na compreensão

em como se constitui a cognição histórica e, esta forma de aprender é pautada numa teoria, a teoria da História, que por sua vez contém uma Didática.

Na obra *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, Rüsen (2007) dedica um capítulo sobre a função didática da História. Pondera o autor que a 'Didática' é um conceito ambíguo no campo do pensamento histórico. Afirma que:

O termo "didática" indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino [...] de história (quase sempre conotado com o termo "didática"). "Aprender" significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencie de forme marcante (2007, p. 87).

Percebe-se que a forma pela qual o autor toma a Didática, em suas reflexões, não se configura numa preocupação exclusivamente pautada nos recursos ou nas técnicas, não que o autor não reconheça tais funções, mas volta-se para a relação entre a didática e a aprendizagem, afirmando que o conceito de Didática é um tanto controvertido, por configurar-se um domínio da Pedagogia, mas pondera que, se a Didática toma como preocupação a aprendizagem, tal entendimento é diretamente associado ao que ele entende por "aprender".

Se "aprender" for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (RUSEN, 2007, p. 94).

Essa aprendizagem, que se expressa pela consciência histórica, é evidenciada por meio da elaboração de narrativas, que são construções coerentes elaboradas pelo sujeito levando em conta a forma pela qual este relaciona com o passado.

A esta ideia Barca acrescenta que:

[...] considera-se que 'ter consciência histórica' avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente (não a narrativa) da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir, intervir?) em consonância com o

esquema mental que cada um vai dinamicamente formando. (BARCA, 2007, p.117)

Entende-se que Rüsen advoga favoravelmente a existência de uma Didática da História, tendo em vista que a História possui uma função didática, sendo seu objetivo investigar o aprendizado histórico.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. [...] Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica. (RUSEN, 2006, p. 15-16)

Tomando a valorização do que Rüsen chama de “aprendizado histórico”, destaca-se o entendimento da História como o estudo da experiência humana, que permite evidenciar o lugar das experiências individuais e coletivas de homens e mulheres. Este poderia ser, na perspectiva de Schmidt e Garcia (2005), um critério em relação à seleção e/ou organização dos conteúdos a serem ensinados.

Afirmam as autoras que, ao assumir um dos princípios da Didática da História, que é de ordem teórica:

[...] torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p.299-300).

Vale destacar que ao movimento sugerido pelas autoras com vistas à “renovação” pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar, porém a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado, seguramente, podem fazer toda a diferença.

Em suma, existem lógicas e estratégias na relação ensino/aprendizagem. Uma delas defende que a aprendizagem deve se processar em meio à ciência de referência, em situações concretas, ou seja, que façam sentido para quem aprende. “As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento” (BARCA, 2001, p.20).

Considerações sobre a história local enquanto um pressuposto epistemológico da didática da

Pensar na relação entre Didática da História e História Local exige uma reflexão acerca da própria definição do conceito, resgatando a maneira como foi sendo pensado na historiografia e no campo do ensino de História.

A localidade chega às discussões historiográficas a partir da sua perspectiva geográfica. Na década de 1950, na onda da segunda geração da Escola dos Annales, alguns historiadores passam a dedicar-se ao estudo dos chamados microespaços. Segundo Barros (2005), dessa forma surge a História Local, como uma maneira de lançar luz sobre detalhes que, até então, passavam despercebidos pelas grandes explicações históricas.

Dentre estes historiadores, Pierre Goubert (1988) foi o primeiro a postular uma definição de História Local, pensando-a enquanto uma metodologia de investigação. Para Goubert, esta se refere a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média ou a uma delimitação geográfica não maior que uma unidade provincial comum, como um county inglês ou um condado italiano. Assim, o local como o espaço abrangeria não mais do que a caminhada de um dia (GOUBERT, 1988).

Tal concepção, associada aos estudos geográficos, passaria por uma transformação após os debates historiográficos da segunda metade do século XX. Neste contexto, ela aproxima-se de uma perspectiva política, sobretudo no contexto da História Social. Com o resgate das histórias das pessoas comuns, a História passa a ser entendida, conforme afirmava Edward Thompson em *A Miséria da Teoria* (1981), como o estudo da experiência de todos os seres humanos no tempo. A História Local, dentro desta perspectiva de politização do fazer histórico favorecido por vertentes da historiografia inglesa, passa a ser vista como uma força política, devido à sua forte conexão com a experiência de pessoas comuns. De acordo com Hobsbawn (1998), historiador ligado a Nova Esquerda Inglesa – os estudos que priorizavam “os de baixo” surgiram ligados a questões de natureza política e científica. O movimento da descoberta das pessoas comuns pelos historiadores dá-se paralelamente ao momento histórico em que esses homens e mulheres passam a assumir seu papel nas decisões e acontecimentos políticos. No Ocidente, dada transformação acontece no contexto das Revoluções do final do Século XVIII.

Na esteira desse pensamento, Raphael Samuel (1990), historiador inglês de tendências marxistas, destacou a força popular da História Local, tanto como atividade de investigação, quanto como uma expressão literária,

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p.220).

Assim, embora um conceito pouco homogêneo no campo das discussões historiográficas, as perspectivas de História Local aproximam-na do campo da experiência graças à sua capacidade de trazer à tona a história de mulheres e homens comuns. A História Local, desde este ponto de vista adquire um papel de fundamental importância na vida prática.

Algo similar acontece quando voltamos o olhar para a perspectiva de História Local encontrada nos debates situados no campo de ensino de História, sobretudo no contexto da redemocratização, alavancada pela expansão desta modalidade de pesquisa dentro dos Departamentos de História, como indica Amado (1990).

Nestas discussões, a História Local aparece vinculada à construção da cidadania e de uma concepção plural e diversa da História. Autoras como Sônia Nikitiuk (2002), Arlete Gasparello (1997) e Circe Bittencourt (2004) reforçam este potencial transformador da História Local no ensino de História.

Para Nikitiuk, “reconstruir a história da localidade era preciso pois, só quem conhece a história é capaz de lutar, de ser gente, de se sentir sujeito, de transformar” (NIKITIUK, 2002, p.5). O aluno, ao entender o movimento dialético entre o todo e o específico, enxergar-se-ia como sujeito histórico, evitando a compartimentalização ocasionada pelo processo da globalização. Estas perspectivas refletem-se na própria concepção de localidade presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), onde aparece associada a ideia de pluralidade, diversidade e de formação do cidadão.

Contudo, esta não é a única perspectiva que permeia a discussão sobre a relação entre História Local e ensino de História. Antecedendo tais debates, a perspectiva predominante de localidade situava-a enquanto uma estratégia metodológica do ensino de História associando-a a ideia de estudo do meio. A ideia de “estudo do meio”, manteve-se forte na França até o final do século XX. Para seus defensores, os estudos históricos deveriam diluir-se durante o período do ensino fundamental, constituindo um conteúdo a mais do que conheciam por Estudos Sociais. Baseavam-se, para tal, nas teorias pedagógicas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento intelectual da criança. Para o pedagogo francês, nesta idade as crianças encontrar-se-iam no estágio de desenvolvimento concreto e, portanto, deveriam ter uma aprendizagem histórica baseada na localidade, mais palpável e próxima do que a aprendizagem de conceitos abstratos.

En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar

aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento, etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar la teoría (PRATS,2001, p.74)

Assim, pela perspectiva dos Estudos Sociais, o “meio” e a realidade seriam o ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. No Brasil, os Estudos Sociais chegaram pela perspectiva estadunidense, trazidos pelos autores ligados ao movimento da Escola Nova. Opondo-se à visão tradicional da escola, que presumia que a base da educação seria a transmissão de conhecimentos, esse movimento defendia um ensino que preparasse para a vida cotidiana.

Apoiavam-se, dentre outros em John Dewey (1859-1952) para quem a história era “um instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social e para tornar conhecidas as forças que criaram seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada” (DEWEY citado por SCHMIDT,2012). Nesta linha de raciocínio e dialogando com autores da pedagogia clássica, como Rousseau, Salzman e Pestalozzi, afirmava que as crianças, ainda no estágio inicial de formação, só possuíam capacidade intelectual de conhecer fatos próximos e positivos e, portanto, o ensino da História Local deveria ser a atividade fundamental do ensino de História.

Dentro da perspectiva dos Estudos Sociais a História Local aparece, então, como ponto de partida para a aprendizagem histórica e como parte integrante das metodologias de “estudo do meio”. Mesmo em autores (as) ligados à perspectivas críticas, a importância do estudo da localidade, no contexto dos Estudos Sociais, gira em torno da sua aproximação com a realidade concreta do aluno. Maria Teresa Nidelcoff (1980), pedagoga argentina, argumenta que a função da escola é permitir aos alunos ver e compreender a realidade, expressá-la e expressar-se e, a partir disso, descobrir seu papel como elemento da mudança. Para tal, o primeiro passo seria a criança conhecer a realidade mais imediata: a dos humanos que a rodeiam. Isso seria possível através do “estudo do meio” como um método de análise da realidade, que levasse em conta a história da localidade mais imediata do aluno (NIDELCOFF, 1980, p.12).

Como podemos ver em pesquisas recentes (SUKOW, 2019), mesmo propostas curriculares posteriores a década de 1990 ainda adotam esta perspectiva. Pensada desta forma, a localidade assume uma posição que foge da perspectiva de aprendizagem histórica delineada pelos pensadores do campo da Educação Histórica, isso porque situa sua função fora do âmbito da própria ciência de referência. Se de um lado ela aparece associada a uma função puramente política, de outro ela aproxima-se de uma ideia de formação do pensamento histórico alheia às reflexões propostas pelos pensadores ligados à Didática da História.

Para Rüsen (2012, 2013), a aprendizagem histórica pode acontecer de duas maneiras. A primeira, acontece quando a experiência das mudanças

temporais não atende aos padrões de interpretação temporal estabelecidos até então. As “discrepâncias entre o tempo interno e o externo” colocam em movimento a aprendizagem histórica, “entre expectativa e experiência são processados os novos padrões de interpretação” (RÜSEN, 2012, p.76). A segunda maneira está relacionada ao fascínio que a diversidade do passado exerce nos seres humanos, “um pedaço do próprio ambiente de vida (por exemplo, uma fachada de edifício velho, uma catedral medieval no centro da cidade) se destaca por sua alteridade, pela qual mostra um tempo diferente, condições de vida diferentes” (RÜSEN, 2012, p.76). Estas diferenças do passado em relação ao presente cria um tipo de dissociação de orientação, “uma discrepância que pode ser trabalhada em uma ordenação histórica da percepção na orientação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2012, p. 77).

Por sua vez, a competência narrativa, isto é, a capacidade de orientar a vida prática por meio da narrativa histórica,

[...] Dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido para orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências da mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente afetivo (RÜSEN, 2012, p.75).

A narrativa histórica é resultante de um processo que parte das carências de orientação e necessidades da vida prática. Sendo assim, a vida prática e as carências de orientação dos alunos são o ponto de partida também da aprendizagem histórica. Mas, ela não pode acontecer apenas no campo da vida prática. Elas devem ser elaboradas e respondidas, por meio do acesso aos vestígios do passado, no campo da ciência. Retornando à vida prática sob a forma de orientação. Nesse sentido, a aprendizagem histórica deve acontecer entre o campo da vida prática e da ciência, este é o pressuposto epistemológico básico da Didática da História.

Com a historiografia social inglesa, a História Local assumiu um lugar na vida prática, ao lidar com questões relacionadas à memória, ao patrimônio e, ainda, ao desenvolvimento das identidades. Conforme aponta Samuel (1990), a História Local leva consigo um potencial político, porque está presente na vida cotidiana das pessoas e pode ser encontrada ao descer a rua ou ao dobrar a esquina. Ainda, no campo da educação Nidelcoff (1980) também aponta para o potencial revolucionário do conhecimento sobre a realidade. Outros autores (as), como Fonseca (2006), relacionam a História Local à uma formação democrática, já que carrega consigo a capacidade de lidar com a memória de diferentes pessoas,

O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas

inserções e relações com o Brasil e o Mundo. [...] Assim, torna-se um trabalho de compreensão da formação da identidade plural do lugar onde vivem. A história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local (FONSECA, 2006, p.134).

Na historiografia a História Local pode ser entendida como uma metodologia de investigação. Segundo a perspectiva de Goubert (1988), por exemplo, a História Local, ampliando o diálogo entre a história e a geografia, lançaria luz sobre aspectos nem sempre tratados pela História Geral. Tal característica também é ressaltada nas colocações de Amado (1990),

O estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade (AMADO, 1990, p.12).

No campo da educação, conforme mencionado, ela aparece como um método de ensino da História. Desde os primeiros autores que teorizaram o estudo do meio, a História Local era entendida como uma estratégia de ensino, já que possibilitaria a inserção do aluno no método histórico. Outros autores ligados ao campo do ensino de História também debruçaram-se sobre esta função metodológica da História Local. Nikitiuk (2002), Schmidt e Cainelli (2009), Ossana (1994) reforçam o papel metodológico da História Local ao aproximar os alunos do trabalho com fontes históricas mais facilmente encontradas. O projeto *Recriando Histórias* (2011), foi revelador de como o trabalho com a documentação local, mais especificamente com arquivos familiares, possibilita gerar atitudes investigativas nos estudantes (SCHMIDT e GARCIA, 2011, p.140).

Por fim a História Local que se aprende na escola, na vivência cotidiana, na cultura histórica também retorna à vida prática sob a forma de orientação, ao relacionar-se à identidade histórica dos alunos. Neves (1997) explorou esta característica, de um ponto de vista teórico, e Germinari e Buczenko (2013) levaram a reflexão para a investigação empírica. Estes autores concluem que

A História Local, quando utilizada como estratégia de ensino/aprendizagem de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro, e, portanto, a construção de determinadas identidades históricas, as quais precisam ser investigadas (GERMINARI e BUCZENKO, 2013, p.138).

A relação da História Local com a formação das identidades também é encontrada na tese de Germinari (2010) pela qual procurou entender quais elementos da história da cidade estavam presentes na consciência histórica dos jovens estudantes e de que maneira estes elementos contribuem para a constituição de identidades, buscando compreender a relação entre identidade e consciência histórica.

Partindo do diálogo entre Rüsen (2001) e Martuccelli (2007), Germinari entende que a identidade é uma prática antropológica que tem uma função orientadora, de evitar que os humanos se percam no fluxo do tempo (GERMINARI, 2010, p.64). Tal qual a consciência histórica, ela está ligada ao contexto histórico e cultural onde inserem-se os seres humanos e são balizadas pelas suas experiências individuais e coletivas.

Esse pressuposto, somado aos dados empíricos recolhidos no processo de investigação, permitiu ao autor concluir que a imagem da cidade de Curitiba capital modelo, forjado pelos governos da década de 1990, influenciou na formação das identidades dos jovens da capital paranaense o que, por consequência, orienta a forma pela qual estes jovens interpretam o passado,

Considerando que a experiência dos jovens no presente é marcada pela tensão entre a consciência histórica e as identidades de pertencimento a cidade, a sua ida ao passado da cidade está marcada pela ideia de uma história construída em função de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo (GERMINARI, 2010, p.161)

Dessa forma, Germinari (2010) revela como os conteúdos de História Local presentes no processo de escolarização, relacionam-se diretamente na formação da consciência histórica dos alunos, e, por consequência, das identidades.

Ora, se a História Local está situada no campo da vida prática, se ela carrega consigo um potencial metodológico e se, o trabalho com ela em sala de aula está relacionado à formação das identidades individuais e coletivas, ela tem a capacidade de articular vida prática e ciência. Encarada de uma perspectiva rüseniana, portanto, a História Local torna-se um princípio constitutivo da Didática da História, isto é, um pressuposto epistemológico da Didática da História.

Enquanto um pressuposto epistemológico, que articula o andar de cima (ciência) e o andar de baixo (vida prática) da matriz de Rüsen (2001, 2015), a História Local não pode reduzir-se a um conteúdo dos anos iniciais, como fica evidente em análises de propostas curriculares para o ensino de História no Brasil, como revela (SUKOW, 2019). Se ela está no campo da vida prática, ela também está nas carências de orientação dos alunos, e, portanto, ela precisa estar presente em todo o processo de escolarização. Caso contrário, corre-se o risco de permanecermos na tradição dos círculos concêntricos e de uma Didática da História específica dos anos iniciais (SÁNCHEZ, 2015).

Com isso não estamos afirmando que a História Local, por si só, seja o caminho para uma aprendizagem histórica significativa. Como salienta Rüsen (1997), as análises micro não carregam sozinhas a capacidade de explicar a realidade histórica. O autor indica que devemos sim admitir que existe uma multiplicidade de histórias e não a história como entidade de fato. Contudo, é necessário elaborarmos uma representação mental da unidade da experiência histórica, caso contrário, estaríamos fadados ao relativismo total. Ainda,

Necessitamos de uma concepção de história que corresponda à experiência atual do mundo uno, que se integra cada vez mais (ênfaticamente a micro-história enquanto vivemos em meio a um processo macro-histórico soa como se quiséssemos reprimir uma experiência ameaçadora, ao invés de enfrentá-la com ajuda da interpretação histórica) (RÜSEN, 1997, p. 95).

E como produzir uma concepção da universalidade da evolução histórica que, ao mesmo tempo, admite a existência de várias histórias diferentes, ou seja, aceitando o multiperspectivismo histórico? Para o autor, esta unidade só será alcançada por meio de valores admitidos como universais no procedimento metódico da interpretação histórica. Sistema este que reconheceria as diferenças entre as culturas humanas. Somente um valor universal, afirma, reconheceria a multiplicidade de perspectivas e a diferença, “penso no princípio normativo do reconhecimento recíproco da diferença na vida humana” (RÜSEN, 1997, p. 96).

A partir desta ideia que se chega à síntese entre a micro-história e a macro-história. É fundamental que tenhamos em mente, indica Rüsen (1997), que ambas não se excluem, muito pelo contrário, elas se complementam e são interdependentes, “[...] uma micro-história convincente deve referir-se a condições macro-históricas, caso contrário tenderá a deshistoricizar seu objeto” (RÜSEN, 1997, p. 96). Em síntese, para Rüsen (1997), a ideia de que o universal está contido no particular – lugar onde são possíveis as identidades, a memória, etc. – é o pressuposto epistemológico que se contrapõe à crítica pós-moderna à história universal.

Ao possibilitar a articulação entre vida prática e ciência e tomada por uma perspectiva que busca encontrar o que de universal carrega o particular, a História Local aparece como um importante elemento para um ensino de História focado na formação humana. Nesse sentido, sua presença no currículo passa a ser justificada mais pelo seu papel na epistemologia da Didática da História do que por uma função instrumentalista ou utilitarista.

Considerações finais

Não como uma forma de encerrar uma discussão, intencionamos trazer para o debate elementos iniciais que argumentem a favor da História Local como um pressuposto epistemológico da Didática da História.

Entendemos que a presença da História Local no currículo pode ser não por elementos generalistas ou que são respaldados fora da ciência da História. Em tempos onde a autonomia do ensino de História enquanto disciplina escolar está constantemente ameaçada, é preciso que encontremos maneiras de defender sua importância na formação dos alunos. A História Local em específico e a História como um todo não devem estar no currículo unicamente pelo seu papel na formação de cidadãos (ãs). Esta é uma ideia generalista, pois, ao fim e ao cabo, a presença de qualquer disciplina pode ser justificada por esta perspectiva. A História Local, bem como a História, deve estar no currículo pelas características epistemológicas que a diferenciam das outras ciências, isto é, a sua presença no ensino de História escolar deve ser justificada pelo seu papel na formação da consciência histórica.

Referências

- AMADO, J. "História e Região: Reconhecendo e construindo espaços" In: SILVA, Marcos A. (org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, 1990, p. 7-15.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. HISTORIA. Porto. III Serie, vol.2, p. 13-21. 2001.
- BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículos Sem Fronteiras**. v.7, n.1, Jan/Jul p. 115-126. 2007.
- BARROS, J. D. "História, região e espacialidade". **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1o, p. 95-129, dez./mar., 2005.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUCZENKO, Gerson Luis. **O Ensino de História Local e Concepções de Identidade Histórica de Professores: Estudo de Caso em uma Escola de Campo Largo – PR**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.
- FONSECA, S. G. "História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História". **História Oral**, v.9, n. 1, p. 125-141, jan-jun. 2006.
- GARCIA, T. M.; Braga. F.; SCHMIDT, M. A. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GERMINARI, G.; BUCZENKO, G. "História Local e Identidade: Um Estudo de Caso na Perspectiva da Educação Histórica". **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 2, n.18, p. 125-142, jul/dez. 2012.

GOUBERT, P. "História Local". In: **Revista Arrabaldes**, Petrópolis. Ano 1, n.1, p.69-82, maio/agosto, 1988.

NIKITIUK, S. "A História local como instrumento de formação". **Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH**. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20Sônia%20M%20L.doc. Acesso em 22 de setembro de 2017.

NIDELCOFF, M. T. **A Escola e a compreensão da realidade**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OSSANA, E. "Uma alternativa en la enseñanza de la historia: o enfoque desde el local, lo regional". In: VAZQUEZ, J. Z. **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: Interamer, 1994.

BLANCH, J. P. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In: **Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez**. MARÍN, E. N.; HERNÁNDEZ, J. A.; GÓMEZ, H. (coords.). p. 155-178. 2004.

PRATS, J. "El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? In: **Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

PRATS, J. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Notas para un debate deseable. In: **La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla: Díada Editores, p. 9-25. 1997.

PRATS, J. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. In: **Revista de Educación**. MEC. Mayo Agosto 2002. nº 328. Madrid: Ministerio de Educación. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=24:la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-universidad-espanola-estado-de-la-cuestion&catid=11:metodologia-y-epistemologia&Itemid=103 Acessado em 20/02/2020

RÜSEN, J. "A história entre a modernidade e a pós-modernidade". **História Questões & Debates**, Curitiba, v.14, n.26-27, p.80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A, 2012.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

SAMUEL, R. “Documentação – história local e história oral”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SANCHES, T. C. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais do Brasil**. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.67, set/dez. p. 297-308. 2005.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **Recriando Histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da UFPR, 2008.

SUKOW, N. M. **História Local como um pressuposto epistemológico da Didática da História: um estudo a partir da perspectiva da Educação Histórica**. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2019.

CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE FÍSICA E DE CIÊNCIAS NA CULTURA ESCOLAR*

Nilson Marcos Dias Garcia¹²

Introdução

Tomando como referência a produção em larga escala de material impresso que ocorreu após o desenvolvimento da máquina de impressão por tipos móveis por Gutenberg em meados do século XV, a presença constante do livro didático no Brasil só foi ocorrer quase quatro séculos depois.

Apesar da colonização europeia no Brasil ter seu início no século XVI, esse intervalo ocorreu em função na natureza da colonização praticada pelos portugueses em relação às terras das quais haviam tomado posse em 1500. Optando por uma colonização de exploração mercantil e não de povoamento (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 36), não houve, por parte desses colonizadores, iniciativas no sentido de criar um mercado consumidor interno e condições para o desenvolvimento da educação nas novas terras. Sintomaticamente, nesse período, na Colônia brasileira, estavam proibidas as gráficas, principalmente no intuito de controlar a divulgação de ideias contrárias ao regime português, o que dificultava a produção e circulação de material escrito, inclusive de livros.

Uma das consequências dessa opção de colonização se refletiu na pouca preocupação com a educação na nova colônia. De acordo com o jornalista Eustáquio Gomes, estabelecendo uma comparação com outras colônias também estabelecidas no mesmo período,

as primeiras universidades fora da Europa se fizeram na América espanhola. Criada em 1538, a Universidade de São Domingos é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692),

* O presente texto constitui a versão em português, com as devidas adaptações, do texto "Research on Natural Sciences textbooks in Brazil", originalmente publicado em 2019, em inglês, no livro "IARTEM 1991-2016 25 Years developing textbook and educational media research", pela Andavira Editora, S. L.

¹² Mestre em Ensino de Física e Doutor em Educação, pela Universidade de São Paulo.

Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação e Tecnologia e Sociedade - PPGTE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná.

Integrante do Núcleo de Pesquisas e Publicações Didáticas - NPPD-UFPR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física – GEPEF-UTFPR.

Temas de interesse em pesquisas: Livros didáticos de Física e de Ciências, Ensino de Física, Educação Profissional e Políticas públicas de educação.

Email: nilson@utfpr.edu.br e nilsondg@gmail.com

Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

Quanto ao Brasil, embora já contasse com escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século 20 passou a ter universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a "unidade na universalidade". (GOMES, 2002)

Essa demora na criação de universidades e mesmo de cursos superiores, aliadas à proibição da imprensa no Brasil, teve como reflexo imediato a pouca presença de livros didáticos nesse período. Os existentes eram importados da Europa, com uso restrito pelos professores e estudantes, haja vista que a maior parte da população não era alfabetizada.

Essa situação sofreu uma ligeira modificação quando, em 1808, por conta da invasão de Portugal por Napoleão, houve a transferência da corte portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro e foram criados os primeiros cursos superiores para atender às necessidades da elite portuguesa que se transferiu para o Brasil, quando então ocorreu a liberação da imprensa na Colônia. Decorrente dessas decisões, o mercado brasileiro de livros didáticos começou a existir. Para Hallewell (2005, p. 237), a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, pode ser considerada o marco inicial da história do livro didático no Brasil.

Apesar dessa tardia introdução dos livros didáticos no panorama educacional brasileiro, o atraso começou a ser superado a partir de uma preocupação governamental iniciada em 1937, momento em que o Brasil passou a manter um "programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino". Sobre esse programa, de acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação – FNDE¹³, "ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução." Sob a atual denominação de Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático – PNLD, de acordo com o art. 1º. do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, tal Programa,

executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017)

Atendendo a alunos e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o PNLD tornou-se um dos maiores programas de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo.

¹³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. <http://www.fnde.gov.br>

A inserção do Livro Didático de Física no panorama educacional brasileiro

Da mesma forma que os demais livros didáticos, os de Física e de Ciências também só passaram a estar presentes no cotidiano escolar brasileiro a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil. Pesquisando os programas oficiais dos cursos no Colégio Pedro II¹⁴, no Rio de Janeiro, Lorenz (2008) constatou que os primeiros livros utilizados, em sua maioria, eram franceses ou traduzidos de originais franceses. De acordo com esse autor,

dos vinte e três livros de Ciências indicados nos programas do Colégio entre 1838 e 1889, dezenove deles foram publicados na França e quatro no Brasil e dos dezoito autores identificados, quatorze eram franceses e quatro brasileiros (LORENZ, 2008, p. 57)

Essa tendência de uso de livros didáticos franceses começou a declinar no início do século XX, de forma que ao final da primeira metade daquele século os livros de Física e de Ciências eram, em sua quase totalidade, de autores e editoras nacionais e impressos no Brasil, mesmo que ainda tivessem forte ligação com a concepção francesa de ensino. Essa influência praticamente se encerrou a partir da segunda metade do século XX, quando, por conta dos diversos projetos de ensino que estavam sendo elaborados nos Estados Unidos, a educação em Ciências passou a sofrer significativa influência norte-americana, fato que se transferiu à produção dos livros didáticos.

Fortalecida por acordos entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, os denominados acordos MEC-USAID¹⁵, além da tradução de diversas obras americanas e apoio à criação de Centros de Ciências e desenvolvimento de projetos, houve um grande impulso na produção autoral nacional, que passou a ter uma dinâmica e concepção própria, que estimulou o surgimento de um mercado editorial diverso e economicamente representativo.

Dessa forma, ao final da década de 1970, os livros didáticos de Física e de Ciências, em sua grande maioria, já eram escritos por autores brasileiros e produzidos por editoras nacionais. Uma importante análise desses livros, produzidos no período de 1980 a 2000, foi elaborada por Wagner Wuo (2000). Segundo esse autor, foi verificado, ao investigar um conjunto de 24 livros, que eles foram elaborados já com a intenção de atender às diversidades e aos contextos da educação nacional.

No âmbito do PNLD, desde 1996 os livros didáticos de Ciências, destinados aos alunos do 5º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental após serem avaliados e selecionados, têm sido distribuídos a todos os alunos e professores

¹⁴ O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, sendo uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Por muito tempo ele foi tomado como referência para as demais instituições de ensino no Brasil. Sua história pode ser acessada em http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.htm

¹⁵ Sobre os acordos MEC-USAID, conferir verbete em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm

das Redes Públicas de Ensino¹⁶ a partir de 1996. Os de Física, destinados aos alunos do Ensino Médio, também após avaliação e seleção, chegaram aos alunos e professores somente a partir de 2009.

Pesquisas brasileiras sobre os livros didáticos de Física e de Ciências

Em artigo de 2002, Alain Choppin escreveu que os livros didáticos, após um longo período de negligência pelos historiadores e bibliófilos, nos últimos trinta anos começaram a suscitar um maior interesse por parte dos pesquisadores de diversos países. (CHOPPIN, 2004, p. 549)

Ele também chamava a atenção para o fato de que essas preocupações investigativas certamente estavam sendo estimuladas pelas diversas funções que o livro didático desempenha, tais como a referencial, segundo a qual ele “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; a instrumental, quando “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem”; a ideológica e cultural, segundo a qual “o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; e a documental, quando “o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (CHOPPIN, 2004, p. 553), funções que afetam sobremaneira as atividades escolares.

No contexto brasileiro, dados esses elementos, passou a interessar aos pesquisadores o fato de que a principal presença dos mesmos ocorre no ambiente escolar e nas salas de aula, fazendo com que, além das investigações que o tem primeiramente tomado como objeto, investigá-lo na sua vida escolar, na interação com professores e alunos passou a ser interessante e necessário. (GARCIA, N., 2017a)

Em que pesem as tendências mais recentes, a tradição da pesquisa relativa aos livros de Ciências utilizados no Ensino Fundamental e distribuídos no âmbito do PNLD há mais de três décadas, tem repousado principalmente sobre a primeira abordagem, que toma o livro didático como objeto. Assim, têm sido recorrentes as publicações científicas que divulgam pesquisas que analisam o conteúdo dos livros, a permanência de equívocos conceituais e outros elementos que podem ser verificados ao examinar os conteúdos. Só mais recentemente tem havido uma preocupação com o uso dos livros em sala de aula.

Em relação aos livros de Física, por sua vez, há que se registrar que somente há uma década eles foram incorporados ao PNLD, chegando às escolas brasileiras em 2009. Assim, as pesquisas anteriores tratavam

¹⁶ *Integram a Rede Públicas brasileiras de Ensino as escolas federais, as escolas estaduais e as escolas municipais. Ensino Fundamental: anos iniciais, cerca de 95000 escolas; anos finais: cerca de 49000 escolas; Ensino Médio: cerca de 20000 escolas.*

principalmente de livros utilizados em escolas privadas e, apesar de serem significativas, como a realizada por Wu (2000), a maior parte da atenção dos pesquisadores era dada à organização dos conteúdos e à sua precisão conceitual.

Essa situação, entretanto, tem-se modificado, seja em função de reformas educativas, que abrangem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja como resultado do crescimento dos Programas de Pós-Graduação que têm como objeto ou linha investigativa as questões vinculadas à Educação em Ciências e ao seu ensino, onde tem sido estimulada a produção e divulgação de investigações mais amplas no campo do Ensino de Física e de Ciências, dentre as quais aquelas voltadas para o estudo dos livros didáticos, analisando a incorporação de novos conteúdos assim como de novas formas de trabalhar os conhecimentos científicos.

No presente texto será dado especial destaque às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, anteriormente denominada Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, que tem contado com a participação de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Publicações Didáticas (NPPD-UFPR) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (GEPEF-UTFPR) e que, destacando-se no cenário investigativo nacional, tem sistemática e intencionalmente tomado como objeto científico múltiplos aspectos do livro didático de Física e de Ciências.

As pesquisas sobre o Livro Didático no âmbito do PPGE da UFPR

Constituindo-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE-UFPR, a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação “tem como objetos de estudo a cultura, as práticas e os processos formativos que ocorrem e/ou são construídos no cotidiano escolar”, tematizando “o pensar e o fazer da cultura, dos saberes e práticas escolares, bem como a dinâmica e a estrutura da educação escolar, correlacionando-a com o seu tempo”. (PPGE-UFPR)¹⁷

No âmbito do PPGE-UFPR e vinculado à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, inserem-se o Grupo de Pesquisa “Didática, Práticas Escolares e Publicações Didáticas”, criado em 2001, e o Núcleo de Pesquisa e Publicações Didáticas (NPPD-UFPR), ambos sob coordenação da profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia. Conforme descrito em seu site¹⁸, o NPPD foi criado em 2002 e “os manuais didáticos e outras publicações destinadas à escola, aos professores e aos alunos constituem-se em objeto de investigação” do Núcleo, temática que articula suas ações e que tem ensejado pesquisas voltadas aos livros didáticos de diversas disciplinas,

¹⁷ Informações mais completas sobre a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação podem ser obtidas através do link <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa>.

¹⁸ O site do NPPD pode ser acessado através do link <http://www.nppd.ufpr.br/nppd>

centrando-se principalmente nas temáticas ligadas ao processo de escolha e ao uso dos livros didáticos por alunos e professores, em seus diversos ambientes de aprendizagem.

Uma das vertentes de investigação que tomou corpo no âmbito do NPPD foram as que tomaram os diversos aspectos relacionados aos livros didáticos de Física e de Ciências, principalmente a partir do início de minhas atividades junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR em 2002 e minha vinculação ao NPPD. Desenvolvendo originalmente minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, onde sou um dos coordenadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física – GEPEF, procurei articular as ações desse Grupo com as do NPPD, tendo como resultado um significativo número de pesquisas realizadas por alunos de Graduação, Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado que tomaram como objeto as complexas relações dos livros didáticos de Física e de Ciências com os diversos agentes escolares.

Realizadas principalmente no ambiente escolar, dando voz a alunos e professores, estas pesquisas têm sistematicamente se centrado principalmente em questões relacionadas à escolha dos livros didáticos, ao seu uso por professores e alunos, sem descurar de seus aspectos mercadológicos e de seu papel no âmbito da cultura escolar.

Elas têm sido apresentadas em eventos da área de Ensino de Física e Ciências¹⁹ ou publicadas em artigos e em periódicos e foram agrupadas segundo tendências que mais se evidenciam em cada uma delas, cujos focos, que serão detalhados a seguir, podem ser assim explicitados:

- O livro didático como produto cultural e como mercadoria;
- Relação dos manuais escolares com o processo de formação de professores;
- Pesquisas sobre conteúdos e temáticas específicas nos livros didáticos;
- Processos de análise, seleção e uso dos livros didáticos;
- Manuais escolares e recursos digitais;
- Estudos de revisão.

O livro didático como produto cultural e como mercadoria

As pesquisas realizadas nessa temática têm-se focado nas políticas brasileiras de distribuição de livros didáticos e na análise das relações que podem ser estabelecidas a partir da compreensão dos processos de avaliação, produção e circulação do livro didático.

Essa preocupação tem se justificado pela relevância que o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem assumido no contexto educacional e no mercado editorial brasileiro.

¹⁹ Dentre os diversos eventos nos quais são apresentados e discutidos os resultados de pesquisas relativos ao ensino de Física e de Ciências, destacam-se o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), ambos com mais de 1000 participantes e mais de 500 trabalhos apresentados e o Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), com cerca de 200 participantes apresentando trabalhos.

De espectro amplo, um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao estabelecimento e aplicação dos critérios de avaliação que possibilitam que esse produto da cultura escolar esteja hoje acessível, pelo menos em tese, a todos os alunos e professores das escolas públicas brasileiras.

Orientados por critérios estabelecidos em editais, os livros submetidos ao PNLD têm sido avaliados por professores pesquisadores vinculados às universidades e também por professores da Educação Básica. Após, os livros selecionados devem ser escolhidos e enviados a todos os alunos e professores de escolas públicas do país, o que, conforme Garcia e Garcia (2017),

se apresenta como um problema não apenas de recursos financeiros, mas de natureza logística e operacional, além de pedagógica e didática, o que traz desafios não apenas ao Governo Federal, mas também aos editores, aos autores, aos avaliadores e, finalmente, às escolas, professores e alunos. (GARCIA; GARCIA, 2017, p. 23)

Pesquisas no sentido de investigar o que ocorre quando o livro chega às escolas e às mãos dos professores e alunos se revestem de grande importância, pois ainda segundo os autores anteriormente citados,

por ser um recurso muito utilizado pelos professores, este artefato cultural, segundo Apple (1995, p. 81), define “grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” e, ainda, são os textos destes livros que definem, muitas vezes, qual é a cultura legítima que a escola deve transmitir. (GARCIA; GARCIA, 2017, p. 21)

Ao mesmo tempo, dada a magnitude do Programa, tanto em volume de recursos financeiros quanto em quantidade de livros distribuídos, este assume um papel significativo para as editoras, muitas das quais têm boa parte de suas receitas apoiadas na aprovação de obras de seus autores no PNLD. Isso faz com que, além de um artefato da cultura escolar e produto cultural, seus impactos como mercadoria têm sido também analisados.

Nesse sentido, conforme Martins e Garcia (2017a), as investigações nesse particular têm tomado “como aportes teóricos os trabalhos relativos à produção cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1991; WILLIAMS, 2000; BOURDIEU, 2009), além de estudos que contribuem para compreender a dimensão mercadológica dos livros didáticos (APPLE, 1995; MARX, 2010; MUNAKATA, 2012)”, levando em conta “alguns aspectos da relação entre os livros didáticos e a estrutura social mais ampla, considerando que, além de elementos da cultura escolar, os livros didáticos podem ser compreendidos como produtos culturais e como mercadorias”, (p. 48).

Ao serem analisados esses aspectos da produção do livro didático, as pesquisas realizadas têm considerado que os mesmos são também uma mercadoria que, numa análise macroeconômica, segundo Apple (1995), só se

realiza quando é comercializado e chega às mãos dos professores e alunos, quando, ao desempenhar sua função de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, passa a ser considerado pelo seu valor de uso e não pelo de troca.

Relação dos manuais escolares com o processo de formação de professores

Investigar a relação que os manuais escolares e os livros didáticos estabelecem com o processo de formação de professores contribui para evidenciar como os livros afetam as formas de ensinar Física e Ciências, seja enquanto manuais de orientação aos professores, seja enquanto livros destinados aos alunos. Apresentados como obra específica ou inseridos como encarte nos livros didáticos, os manuais de orientação têm apresentado aos professores propostas de como desenvolver suas atividades em sala de aula, podendo assumir significativa importância na formação inicial dos professores, mas principalmente na continuada, quando eles já estão atuando profissionalmente. (GARCIA, T., 2017)

Nesse sentido:

A perspectiva privilegiada na investigação que vem sendo realizada é, pois, de aproximação e compreensão das relações que os professores estabelecem com os livros didáticos e, neste caso, particularmente com os livros didáticos de Física. Conceitualmente, a investigação toma como pressupostos os fundamentos do realismo crítico (Bhaskar, 1975) e busca compreender as dinâmicas no espaço escolar a partir dos conceitos de vida cotidiana (Heller, 2002) e de experiência social (Dubet e Martucelli, 1998). Na perspectiva escolhida, que privilegia a dimensão sociológica e antropológica da experiência didática, entende-se que é possível e necessário aproximar-se do espaço em que os professores produzem o seu trabalho com a intenção de compreender a constituição dos processos pelos quais os manuais se tornam instrumentos ou guia de ação durante as aulas (Freitag, Costa e Motta, 1993). (GARCIA; GARCIA; PIVOVAR (2017, p. 74-75)

Tomando como premissa e como opção metodológica da investigação a aproximação com a escola e a preocupação em ouvir, registrar e analisar as situações a partir da opinião dos professores e de alunos, e procurando responder e melhor interpretar essas questões, têm sido desenvolvidas pesquisas que envolvem as disciplinas de Física e de Ciências e que abordam, dentre outras temáticas, a relação que os professores estabelecem com as orientações metodológicas contidas nos manuais; a didática presente nos manuais de ensinar a ensinar; as funções desempenhadas pelos livros didáticos; a sua presença na formação inicial dos professores; a influência que eles exercem no planejamento dos professores.

Os resultados dessas investigações, de maneira geral, têm indicado que, apesar da razoável eficiência da distribuição aos professores e alunos, nem sempre os livros didáticos têm sido utilizados com intensidade em sala de aula ou mesmo como elemento de suporte para atividades realizadas em casa. Sua utilização maior tem sido como apoio para a realização de exercícios ou leitura de alguns tópicos complementares.

Têm apontado também que em sua formação inicial, nos cursos de Licenciatura, nem todos têm acesso a discussões relativas às peculiaridades dos livros didáticos. Certamente por estar presente em toda a vida escolar dos alunos, até em sua formação para a docência, passa despercebido e não é, segundo Leite e Garcia (2017), alvo de estudos que permitam melhor explorar suas potencialidades como elemento sempre presente na cultura escolar.

Por outro lado, contraditoriamente, o livro didático de Física e de Ciências tem-se mostrado, conforme Aguiar (2018), um grande influenciador do currículo e do planejamento dos professores, mesmo que não tenha sido, de maneira geral, objeto de estudos críticos durante a formação dos docentes. (LEITE, 2013)

Com um outro enfoque, investigou-se as possíveis relações entre a organização dos livros didáticos de Física mais utilizados nos cursos de Ensino Superior, principalmente os usados nos cursos de Licenciatura, voltados para a formação de professores, e os elementos presentes nos livros didáticos produzidos para uso dos alunos e professores do Ensino Médio. Pesquisa realizada por Carvalho (2018) verificou ser possível estabelecer uma influência dos livros do Ensino Superior sobre os do Ensino Médio, tanto em alguns aspectos formais quanto de conteúdo, o que, de certa forma justifica os livros do Ensino Médio tenderem a ser mais tradicionais nesses aspectos.

Pesquisas sobre conteúdos e temáticas específicas nos livros didáticos

Mais focado nas disciplinas de Física e de Ciências, algumas das investigações realizadas têm procurado analisar alguns aspectos abordados nos livros didáticos de Física e de Ciências aprovados pelo PNLD. Assim, têm-se investigado o seu uso em sala de aula, ao significado que textos introdutórios podem imprimir aos conteúdos, às inovações que podem ser introduzidas nesses livros (CANHETE, 2011) e também à influência que livros destinados ao uso no Ensino Superior exercem sobre a produção daqueles destinados ao Ensino Médio.

Alguns dos campos de conhecimento específicos que serviram de base para o desenvolvimento das pesquisas envolvem os conteúdos de Indução Eletromagnética (CARVALHO, 2007), Campo Elétrico (SILVA, 2006), Dinâmica (PAMPU; GARCIA, 2017) e Termodinâmica (CARVALHO, 2018).

Enquanto conhecimentos escolares, tem sido possível perceber que, muitas vezes, o processo de transposição didática a eles aplicados tem gerado muitas simplificações dos conceitos presentes nos livros utilizados no ensino

superior, revelando, dessa forma, a influência que estes exercem nos livros didáticos do Ensino Médio.

A questão da História da Ciência também tem sido abordada tomando como referência o processo de seleção do livro pelo PNLD, sendo constatado que a maior parte dos avaliadores, conforme apontado por Rocha (2019), não têm formação e produção específica para avaliação dos livros nesse particular, o que pode estar contribuindo para que, nos livros didáticos de Física, como regra, a História da Ciência sofra de um processo de simplificação que não contribui para uma compreensão mais elaborada da produção científica, predominando, ainda, a concepção que o que se apresenta nos livros didáticos “são arremedos de História da Ciência”. (ZANETIC, 1989)

Com relação à linguagem utilizada nos livros que foram analisados, percebeu-se que ela “mantém a maneira tradicional de abordagem da Física no ensino escolar, com textos descritivos, com poucas possibilidades de interação com os leitores” e “encontrados elementos indicativos de uma compreensão de que autores não detêm todo o saber e de que leitores são mais do que receptores passivos de significados pré-definidos”. (PAMPU, GARCIA, 2017, p. 235)

Processos de análise, seleção e uso dos livros didáticos.

Nessas pesquisas, da mesma forma que nas outras, está fortemente presente a opinião de professores e alunos sobre os processos por meio dos quais os livros de Física e de Ciências, no âmbito do PNLD, são avaliados, chegam às escolas e são por eles utilizados, tanto em salas de aulas como em outros ambientes educativos. São também analisados outros fatores intervenientes, oriundos da comunidade em que a escola se insere, que se somam aos emanados pelas escolas.

A motivação para essa preocupação se amparou nas evidências empíricas que

[...] do ponto vista da pesquisa educacional, pode-se afirmar que pouco ainda se conhece sobre o uso de livros didáticos nas salas de aula, não apenas no Brasil. Como afirmam os trabalhos avaliativos feitos por pesquisadores e grupos internacionais que investigam o tema (VALLS MONTÉS, 2001; REIRIS, 2005; GARCIA, 2007), ainda se estuda mais o livro didático do que o uso que professores e alunos fazem dele. (GARCIA; SILVA, 2017, p. 270)

Em relação à Física, apesar de latente desde que se anunciou que os livros dessa disciplina seriam também distribuídos aos alunos, essa preocupação tomou corpo a partir de 2009, momento em que os livros efetivamente chegaram às escolas, após terem passado pelo processo de avaliação do PNLD. Uma pergunta que instigava a pesquisa pode ser assim sintetizada: “E agora que os livros didáticos de Física estão nas escolas, nas mãos dos alunos e professores? O que vai ocorrer?”.

Resultados de investigações realizadas nesse sentido têm dados algumas pistas de como tem sido o uso dos livros de Física pelos alunos e professores em razão da sua presença nas escolas. Uma delas, de natureza prática, indica que o seu uso não tem sido intensivo, muitas vezes pelo peso dos livros que os alunos precisam levar²⁰. Outra, de natureza metodológica, “indica a permanência, na cultura escolar, dos modelos didáticos em que é o professor que conduz o caminho para o conhecimento, muitas vezes prescindindo do uso do livro.” (SILVA; GARCIA; GARCIA, 2017, p. 306), resultados também obtidos por Kloster e Leite (2017).

Tem-se percebido que nas salas de aula os livros têm marcado sua presença como se fossem um recurso, tal como uma televisão ou um quadro de giz, não se integrando a um projeto mais articulado no qual seu uso esteja fazendo parte de um planejamento mais amplo. Sua utilização mais intensiva como repositório de exercícios para serem resolvidos em sala de aula ou como tarefa de casa, é um indicativo dessa percepção. Essa desconexão talvez possa ser uma das razões do desinteresse dos alunos pelo livro.

Essa preocupação com a escolha e uso dos livros didáticos se estendeu, posteriormente, aos livros de Ciências, disciplina do Ensino Fundamental que inclui noções de Física entre seus conteúdos. Ministrada fundamentalmente por professores que não têm uma formação aprofundada em Física, verificou-se, segundo Baganha e Garcia (2017), que no ensino dos conteúdos de menor afinidade do professor, a exemplo dos conteúdos de Física, o livro não contribui significativamente, pois apresenta ênfase em cálculos e pouca interdisciplinaridade e contextualização. Nesse sentido, o livro didático é utilizado como fonte de informação, material de apoio e material de pesquisa para o aluno e para o professor, compartilhando espaço com outros recursos na preparação e execução das aulas. (BAGANHA; GARCIA, 2017).

Outra temática relativa aos livros de Ciências desenvolvida nas pesquisas procurou identificar a presença de elementos da cultura do local onde a escola se insere que interferem na escolha e uso dos livros didáticos. Uma deles buscou “verificar como aspectos da cultura local podem interferir na prática pedagógica de professores de Ciências e como isso se reflete na escolha e uso de livros didáticos” e “foi realizada com professores do 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas, uma situada no campo, outra numa reserva indígena e outra na área urbana, apoiada nos pressupostos teóricos de construção social da escola, de Ezpeleta e Rockwell (1989)”. Nesta pesquisa, “foi possível constatar que o livro é adaptado pelos professores às suas realidades e que, especificamente no ensino de Ciências, os conteúdos, direcionados pelo plano curricular, são adaptados de acordo com as realidades dos alunos”, assim como os critérios de escolha dos livros. (SOUZA; GARCIA, 2017; SOUZA, 2019)

²⁰ Nesse particular, é conveniente registrar que os alunos precisam carregar os livros em suas mochilas de casa para a escola, pois a maior parte das escolas não tem locais onde os livros dos alunos possam ser guardados para que possam ser utilizados quando em aula. Outro aspecto é que os alunos têm, em média, de três a cinco aulas de diferentes disciplinas por dia. Considerando que cada livro tem uma massa média de 1 quilograma, o esforço dos alunos para levar todos os livros a serem usados no mesmo dia, sem ter a garantia de que eles serão utilizados, é muito grande e desestimulante.

Visando contribuir para a escolha de livros pelos professores, outras pesquisas foram realizadas com o objetivo de elaborar instrumentos que pudessem auxiliá-los neste processo. Assim, tomando como referência principalmente as caracterizações de concepções pedagógicas propostas por Saviani (2011) e Libâneo (2005) e apoiados em resultados de pesquisas do campo de ensino de Física, os instrumentos foram elaborados com a intenção de, por sua aplicação pelos professores aos livros didáticos indicados pelo PNLD, ser possível verificar, com mais facilidade, aqueles cuja elaboração se apoiasse em concepções pedagógicas com as quais os docentes estabelecessem melhor sintonia. (TREBIEN; GARCIA, 2017a). Essa demanda surgiu pelo fato de que os professores precisam decidir, num intervalo de tempo relativamente curto, entre diversos livros aprovados pelo PNLD e, se escolhem um livro com os quais mais se identificam, certamente seu trabalho em sala de aula será mais facilitado e prazeroso, tanto para ele quanto para os alunos. Dada a responsabilidade dessa ação e a quantidade de trabalho adicional acarretado, muitas vezes a escolha ocorre apoiada por critérios que nem sempre levam em conta características dos livros que podem melhor contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, as investigações têm indicado haver dificuldades na seleção dos livros de Física e de Ciências pelos professores. Justificativas multifatoriais têm sido apresentadas pelos docentes como causas das dificuldades e para o enfrentamento adequado dessa situação.

Numa outra vertente, livros didáticos que tem estado presente no cotidiano escolar por anos seguidos tem sido objeto de atenção por parte das investigações. Um estudo de Mello e Garcia (2017) evidenciou que as maiores mudanças observadas nos livros têm ocorrido nos aspectos gráfico-editoriais, permanecendo a mesma estrutura organizacional do livro, havendo, entretanto, uma preocupação dos autores em adequar o livro aos editais do PNLD.

Manuais escolares e recursos digitais

A preocupação em investigar como as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC estão presentes nas atividades dos alunos teve seu início como objeto de investigação na produção da então Linha Cultura, Escola e Ensino do PPGE em 2006, ano de defesa de uma dissertação que teve como objetivo “investigar a inserção de novos elementos no ambiente educacional, tais como a hipermídia, em busca de suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos.” (ARTUSO; GARCIA; BRITO, 2017, p. 413).

A presença desses elementos nos livros didáticos de Física e de Ciências, principalmente a partir do momento em que eles passaram a ser avaliados e distribuídos pelo PNLD passou ser constante e crescente. Em 2015, com a incorporação aos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2015 de softwares e Objetos Educacionais Digitais – OED, houve um incremento de pesquisas visando investigar como têm sido incorporadas as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC aos livros didáticos aprovados no Programa.

Assim, Barbosa (2017) analisou como as TIC foram sendo incorporadas aos livros, tomando como referência uma obra aprovada em três PNLD sucessivos: 2009, 2012 e 2015, sendo “possível verificar que ocorreu um nítido aumento de elementos de Tecnologia da Informação e Comunicação durante esses anos.” (p. 439)

Nessa perspectiva, outras pesquisas foram desenvolvidas no sentido de verificar como tem sido o acesso, a confiabilidade e a usabilidades desses Objetos Educacionais Digitais, principalmente os de acesso livre, haja vista que sua presença ocorre em livros distribuídos a todos os professores e alunos das escolas públicas, não tendo sentido a divulgação de links de softwares ou aplicativos proprietários, que impediriam o acesso da maior parte dos usuários dos livros. As pesquisas (HEIDEMANN; GARCIA, 2017; HEIDEMANN; GARCIA; GARCIA, 2017; BARBOSA; GARCIA, 2017) demonstraram que nem sempre o acesso aos aplicativos disponibilizados nos livros didáticos tem sido fácil, haja vista que muitos deles, em intervalo de tempo relativamente curto, ficam inacessíveis, por descontinuidade do próprio site de hospedagem ou da plataforma na qual foram elaborados.

As pesquisas nesse sentido demonstraram que, apesar de diversos problemas para o acesso aos OED, os mesmos têm desempenhado um papel importante de complementaridade aos livros em suporte de papel.

Na mesma linha de investigação, mas mais voltada aos materiais utilizados por alunos e professores, outras pesquisas têm sido realizadas amparadas na legislação brasileira que estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Assim, tem-se investigado as diferentes metodologias, recursos e ferramentas que docentes utilizam para que alunos com deficiência visual tenham pleno acesso aos conteúdos das disciplinas desenvolvidas no ensino regular. (CODEN; GARCIA, 2017)

Realizadas tomando como referência o trabalho desenvolvido por profissionais que trabalham no atendimento a alunos cegos numa Sala de Recursos Multifuncional²¹, estas pesquisas “estão permitindo identificar materiais, procedimentos e estratégias que têm auxiliado os alunos a acompanharem de forma mais satisfatória o desenvolvimento das suas aulas na escola regular.” (CODEN; GARCIA, 2017, p. 479)

De maneira geral, a análise da incorporação dessas novas tecnologias no cotidiano escolar, do referencial teórico em que são elaboradas, das relações que podem ser estabelecidas com outros materiais e do significado que essa incorporação pode ter no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, são elementos que desafiam e alimentam as pesquisas atuais sobre os livros didáticos.

²¹ Criadas por um programa do governo brasileiro, as Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, visando atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Estudos de revisão

O estudo das pesquisas que têm o livro didático como objeto possibilita situar-se no contexto investigativo nacional e internacional, meta que o grupo de pesquisa tem se colocado.

Nesse sentido, os estudos de revisão desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento de novas pesquisas e aprofundamento das em andamento. Para o grupo de investigadores do NPPD e do GEPEF, essa é uma questão fundamental, pois estes estudos iluminam o caminho a ser trilhado na busca de respostas a novas e a consagradas questões e descortinam o estado da produção de conhecimento sobre um tema num determinado momento.

Considerando-se a produção nacional, tem sido objeto de análise a produção de pesquisas a partir da revisão de trabalhos apresentados nos eventos brasileiros da Área de Ensino de Física e de Ciências mais significativos, como por exemplo o Simpósio Nacional de Ensino de Física, o Encontro de Pesquisa em Ensino de Física e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

As análises dos artigos apresentados nesses eventos têm permitido inferir “que a tendência das investigações sobre os diversos aspectos relacionados aos livros didáticos deixou em 2004 de ser quase que exclusivamente sobre a análise dos conteúdos para passar a privilegiar também aquelas cujo foco é a linguagem e a metodologia.” Ao mesmo tempo, “pesquisas consideradas também de suma importância, como é o caso das que investigam as relações que os sujeitos escolares estabelecem com o livro didático e as que discutem as suas políticas públicas, ainda não têm recebido a devida atenção dos investigadores.” (LEITE; GARCIA; ROCHA, 2017, p. 512 e 513), aparecendo em menor número nos eventos analisados.

Outra vertente de investigação que tem sido explorada pelo grupo diz respeito à análise das concepções pedagógicas e metodológicas que têm influenciado a autoria e produção de livros didáticos brasileiros de Física e de Ciências. Tomando como referência classificações elaboradas por Libâneo (2005) e Saviani (2011), tem-se percebido a predominância de características conservadoras nos livros didáticos de Física e de Ciências produzidos mais recentemente, além de uma padronização dos mesmos, tanto nos seus aspectos gráficos quanto de conteúdo. (TREBIEN; GARCIA, 2017b; SANTOS, 2020)

Esses estudos se revestem de grande importância, pois a partir deles podem ser obtidas “importantes bases para a reflexão acerca da própria história da constituição desta disciplina escolar” e “contribuir para a investigação acerca das formas assumidas pela organização curricular desta disciplina em face de sua inserção na cultura escolar.” (MARTINS; GARCIA, 2017, P. 544)

Considerações Finais

Ao apresentar o conjunto de textos que representam, de alguma forma, a produção de uma década, e que foram agrupadas numa recente publicação: “O livro didático de Física e de Ciência em foco: dez anos de pesquisa” (GARCIA, N., org. 2017b), procurou-se evidenciar o esforço feito pelo grupo de pesquisadores para estabelecer relações entre o livro didático e os elementos da sociedade e da cultura, tomando como referência as atividades desenvolvidas na escola.

Esse esforço readquire e renova seu sentido no atual momento, em que há um estímulo do sistema educativo à expansão dos cursos de Licenciatura em Física com vistas a suprir a falta de profissionais para atuação na Escola Básica; quando o Ensino Médio sofre uma reforma que o reestrutura e deixa incertezas quanto ao papel que as disciplinas irão desempenhar na formação dos alunos e na atuação dos professores; quando se está em processo de discussão e implantação da Base Nacional Curricular Comum brasileira, que proporá uma reorganização das disciplinas escolares e da forma com que deverão compor os conhecimentos mínimos que os estudantes deverão ter acesso e, principalmente, no momento em que os rumos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD estão a sofrer questionamentos e modificações que podem comprometer toda a experiência acumulada ao longo das últimas décadas.

Todas essas são questões que certamente irão, a médio prazo, influenciar diversas políticas públicas, o que exigirá a atenção da pesquisa sobre as temáticas relativas ao ensino e, entre elas, sobre a questão dos livros escolares e outros materiais que fazem parte da cultura escolar. Essa perspectiva coloca em evidência a complexidade desse objeto da cultura escolar, como apontado por diferentes autores e sugere potencialidades nesse ainda promissor e intrigante campo de investigação, e oferece motivações para a sua continuidade.

Referências

AGUIAR, C. F. **O livro didático de Física e a produção do currículo real: aproximações etnográficas da atuação de uma docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2018.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARTUSO, A.R., GARCIA, N.M.D.; BRITO, G.S. O uso da internet no ensino da Gravitação Universal. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 29. p. 413-428.

BAGANHA, D.E.; GARCIA, N.M.D. O papel e o uso do livro didático de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 22. p. 309-326.

BARBOSA, R.C.G. Análise da presença de elementos de TICs nos livros didáticos no período entre PNLEM e PNLD de Física. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 30. p. 429-440.

BARBOSA, R.C.G.; GARCIA, T.M.F.B. Softwares gratuitos para o ensino de Física no Ensino Médio: estudo sobre condições de acesso. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 32. p. 453-463.

BRASIL. **Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em 01 mar 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 01 mar 2020.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A construção política do Brasil.** São Paulo: Editora 34. 2015.

CANHETE, M.V.U. **Os PCNs e as inovações nos livros didáticos de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2011.

CARVALHO, C. **A História da Ciência contada em livros didáticos de Física.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2007.

CARVALHO, C. **Do livro didático de Física do Ensino Superior ao do Ensino Médio: influências, aproximações e afastamentos.** Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2018.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3. p. 549-566, set/dez. 2004.

CODEN, Q.S.; GARCIA, N.M.D. O uso de mídias e ferramentas de aprendizagem como auxiliar na construção de conhecimento de alunos com deficiência visual. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 34. p. 477-487.

GARCIA, N.M.D. Apresentação. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017a. p. 9-17

GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017b.

GARCIA, T.M.F.B. Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em**

foco: dez anos de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 8. p. 117-128.

GARCIA, T.M.F.B.; GARCIA, N.M.D. Livros didáticos de Física no Brasil: das políticas nacionais de distribuição gratuita às salas de aula. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 1. p. 21-34.

GARCIA, T.M.F.B.; PIVOVAR, L.E; GARCIA, N.M.D. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 5. p. 71-89.

GARCIA, T.M.F.B.; SILVA, E.F. Livro didático de Física: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 19. p. 269-281.

GOMES, Eustáquio. *Jornal da Unicamp*, 191, ano XVII, 23 a 29 de setembro de 2002. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html. Acesso em 01 mar 2020.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: EDUSP, 2005.

HEIDEMANN, D. S.; GARCIA, N.M.D. Materiais digitais de livre acesso: analisando o seu papel nos livros didáticos de Física. In GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo, Editora Livraria da Física, 2017. Cap. 33. P. 465-475.

HEIDEMANN, D.S.; GARCIA, T.M.F.B.; GARCIA, N.M.D. A produção de materiais didáticos digitais de Física por professores. In GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 31. p. 441- 451

KLOSTER, K. V.; LEITE, A. E. O uso do livro didático de Física pelos alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Almirante Tamandaré. In GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 28. p. 393-409

LEITE, A.E. **O livro didático de Física e a formação de professores: passos e descompassos.** Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2013.

LEITE, A.E.; GARCIA, N.M.D. O livro didático de Física do Ensino Médio: um olhar sob o prisma dos formadores de professores. In GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa.** São Paulo, Editora Livraria da Física, 2017. Cap. 9. p. 129-140.

LEITE, A.E.; GARCIA, N.M.D.; ROCHA, M. Tendências de pesquisa sobre os livros didáticos de Física. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 36. p. 501-513.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 19-44.

LORENZ, K. M. Ação de instituições estrangeiras e nacionais no desenvolvimento de materiais didáticos de ciências no Brasil: 1960 -1980. **Revista Educação em Questão**. UFRN/Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, RN, v. 31, n. 17, jan./abr. 2008, p. 7 a 23. 2008.

MARTINS, A.A.; GARCIA, N.M.D. Características dos livros didáticos de Física no Brasil: influências das concepções pedagógicas. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017b. Cap. 38. p. 535-546.

MARTINS, A.A.; GARCIA, N.M.D. Livros didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017a. Cap. 3. p.47-55

MELLO, A. C.; GARCIA, N.M.D. A evolução de um livro didático de Física: o caso do livro da Beatriz. In GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 40. p. 559-567.

PAMPU, L.G.; GARCIA, T.M.F.B. Características dos textos introdutórios para ensino de Dinâmica em livros didáticos de Física para o Ensino Médio. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 16. p. 223-236. PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/>

ROCHA, T.U. **Entre a tradição e a ressignificação da Física escolar: a História da Ciência presente nos livros didáticos de Física do PNLD**. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2019.

SANTOS, T. A. **Concepções pedagógicas nos livros didáticos de Física: um estudo de caso do PNLD 2018**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2020.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E.F.; GARCIA, T.M.F.B.; GARCIA, N.M.D. O livro didático de Física está na escola. O que pensam os alunos do Ensino Médio? In. GARCIA, N.M.D. (org.)

O livro didático de Física e de Ciências em foco: dez anos de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 21. p. 295-308.

SILVA, O. H. M. **A construção do conceito de campo elétrico: da ciência física à física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2006.

SOUZA, E. L. **Sujeitos, saberes e práticas em aulas de Ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas.** Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2019.

SOUZA, E.L.; GARCIA, N.M.D. Livros didáticos de Ciências: a influência da cultura local sobre a escolha e o uso por professores do Ensino Fundamental. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco:** dez anos de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2017. Cap. 27. p. 383-392. TREBIEN, D. C. B.; GARCIA, N.M.D. Instrumentos para avaliação e escolha de livros didáticos de Física. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco:** dez anos de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2017a. Cap. 26. p. 367-381.

TREBIEN, D. C. B.; GARCIA, N.M.D. Tendências metodológicas nos manuais didáticos de Física. In. GARCIA, N.M.D. (org.) **O livro didático de Física e de Ciências em foco:** dez anos de pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2017b. Cap. 41. p. 569-578.

WUO, Wagner. **A física e os livros:** uma análise do saber física nos livros didáticos adotados para o ensino médio. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

ZANETIC, J. **FÍSICA também é cultura.** São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1989.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Glaucia da Silva Brito²²
Jacques de Lima Ferreira²³*

Introdução

A investigação sobre Tecnologias na Educação e Educação a Distância (EaD) na Formação de Professores, tem atraído um grande número de pesquisadores ao longo da última década, em busca de maior compreensão e conhecimento sobre os processos que envolvem essa temática que conecta três temas que apresentam grande importância para a área da educação no Brasil.

Estamos na Cibercultura e Simonian (2009) afirma que o cenário trazido pela cibercultura se coloca em desafio a educação, a cultura escolar, a cultura na e da escola, Desta forma, estes desafios estão diretamente ligados as mudanças sociais e o progresso tecnológico que afetam significativamente a vida em sociedade e, conseqüentemente, influenciam a educação, o aluno, o professor, as instituições de ensino, a forma de ensinar e aprender e a formação docente.

Levy (1999), afirmou que este cenário permite que a política de educação considere a cibercultura, mesmo porque, as mudanças e novas maneiras de se relacionar emergem não como uma mera substituição de relações sociais, mas sim como surgimento de novas relações mediadas pelas tecnologias. O desafio imposto à escola pela sociedade atual, segundo Coutinho e Lisbôa (2011) é imenso

o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Assim, neste capítulo, apresentamos termos e conceitos de tecnologia e argumentamos e sustentamos que as tecnologias educacionais devem estar a favor da educação presencial ou a distância, diante do processo de ensino e de aprendizagem, como instrumentos que possibilitam o acesso a informação e podem facilitar a construção de conhecimento.

²² Professora Associada IV da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora em tecnologias na Educação. Líder do Grupo de Pesquisa GEPPETE. glaucia@ufpr.br

²³ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal; UFPR; e-mail: drjacqueslima@gmail.com

Tecnologias na educação

O grupo GEPPETE (Grupo de estudos e pesquisa professor, escola e tecnologias) Desde 2010 vem estudando e organizando conceito de tecnologia. Brito e Simonian (2016) apresentaram o seguinte quadro a partir das pesquisas do grupo de pesquisa:

TERMO	CONCEITO
TECNOLOGIA	[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p.87).
TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)	[...] conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizada pela interatividade. (SOARES, 1999, p. 37).
TECNOLOGIA DIGITAL	Relaciona-se diretamente com o uso da internet, como afirma Kenski (2013, 61-62), as mudanças em nossos relacionamentos, no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde nas comunicações. Mudanças rápidas que apresentam velocidade na criação e obsolescência de novas tecnologias digitais o tem mudado nossa cultura. Em menos de 15 anos a internet faz parte da nossa intercomunicação e de nossas ações cotidianas.
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	São tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital.
TECNOLOGIA ASSISTIVA	É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	recursos tecnológicos que utilizamos com nossos alunos para proporcionar conhecimento, que vão desde a nossa exposição oral / dialogada ao uso de computadores e dispositivos que estão ligados ao mundo do conhecimento.

TECNOLOGIA SOCIAL	O processo coletivo que visa questionar o que, como, por que e para quem a tecnologia se desenvolve, para que o cidadão se aproprie dos bens sociais e culturais numa ação conscientizadora de seu papel na sociedade democrática, que alia saber tácito das camadas populares ao saber científico gerado ao longo da história da ciência a fim de que esta contribua para a diminuição dos índices de desigualdade social. (KENYON, 2003).
--------------------------	---

O grupo de pesquisa concorda com Brito (2006) quando esta afirma que há uma grande necessidade de se desvincular o entendimento do termo tecnologia de objeto, de um simples instrumento tão difundido pela sociedade capitalista que cultua a mercadoria como principal meio de ascensão.

No contexto educacional, sendo bem utilizadas, as tecnologias possibilitarão muitos ganhos, principalmente, nos processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, o contexto educacional possui inúmeras recursos tecnológicos como: rádio, televisão, computador, tablet, smartphone, livro digital, lousa digital, impressora 3D, realidade aumentada, gamificação, ambiente virtual de aprendizagem, projetores de mídias, entre outras. Estes recursos tecnológicos quando utilizados no processo ensino-aprendizagem com nossos alunos para proporcionar conhecimento, que vão desde a nossa exposição oral / dialogada ao uso de computadores dispositivos que estão ligados ao mundo do conhecimento são considerados tecnologias educacionais. (BRITO, SIMONIAN, 2016)

Quase todas esses recursos tecnológicos mencionados em sua grande maioria estão presentes nas escolas e nas universidades, temos a clareza de que o bom uso desses recursos motiva o aluno no processo de ensino, como também podem facilitar o entendimento e ajudar na compreensão dos conteúdos lecionados, por isso é importante que o professor saiba utilizar as tecnologias a favor da aprendizagem dos alunos.

Em relação às Tecnologias Educacionais, um item de grande dificuldade para o professor é o discernimento de quais dos recursos que emergem na atualidade poderão ser adotados no processo de ensino. Em uma situação de aprendizagem que faça sentido para os alunos, diante da disponibilidade tecnológica que a instituição de ensino dispõe para colaborar e construir conhecimento significativos para os mesmos. Este discernimento permitirá que o professor determine quais práticas pedagógicas ele deverá debruçar-se para instrumentalizar-se e, a partir disto, desenvolver ações metodologias que promovam um aprendizado significado.

Para que o professor possa ensinar diante do uso das Tecnologias Educacionais, é importante estar em consonância com o presente, para prospectar o futuro. Educam-se hoje os alunos para uma realidade futura ainda não conhecida, advinda de uma dinâmica que cada vez mais rapidamente transforma e agrega diferentes formas de convivência social, de comportamento, de interesses, de conhecimento e de trabalho.

Os alunos que estão hoje nas escolas e nas universidades, devido a pandemia de 2020, estão vivenciando esta nova realidade ainda não pensada e não projetada. Sendo assim, é mister que o professor esteja com os olhos no presente, porém com um olhar para o futuro, impulsionando os alunos para esta realidade que se apresenta ou se apresentará nas instituições de ensino. A partir desta constatação, é imprescindível que, junto aos conhecimentos específicos da educação que qualquer professor deva ter ao exercer sua profissão, seja desenvolvida a competência tecnológica.

Como já foi mencionado anteriormente, as tecnologias influenciaram a formação dos professores e na atualidade muitos professores buscam por profissionalização e se desenvolvem profissionalmente com a ajuda desses recursos tecnológicos, pois “formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular” pela Educação a Distância, educação mediada pelas tecnologias, é um processo complexo que exige professores e profissionais da educação qualificados, infraestrutura, tecnologia e tempo suficiente para se pensar e planejar as ações de formação a distância (KENSKI, 2013, p. 91). Entretanto, a autora aponta para a necessidade de se pensar a formação de professores aliada as Tecnologias da Informação e Comunicação:

Há que se mudar a lógica de formação e a ação em todas as disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores. Só assim os futuros professores poderão construir posturas profissionais mais condizentes com a realidade atual de pleno uso da informática em todos os segmentos profissionais, sociais e pessoais (KENSKI, 2013, p. 96).

É importante que o professor acompanhe a evolução das Tecnologias Educacionais para utilizá-las no processo de ensino, assim como usá-las em seu processo de profissionalização e de desenvolvimento profissional docente. A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que cresce de maneira exponencial no Brasil que utiliza tecnologias para mediar o processo de educação.

Educação a Distância

Educação a Distância é a modalidade educacional onde discentes e docentes estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

As políticas educacionais juntamente com o avanço das tecnologias possibilitaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse a distância. Isso permitiu que os docentes pudessem ter acesso ao

conhecimento estando em diferentes regiões do Brasil e do mundo, e também em localidades de difícil acesso ao conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 em seu Art. 62, deixa claro que a formação inicial e continuada para professores poderá ser realizada com o uso de recursos e tecnologias da Educação a Distância. O Art. 80 destaca que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A partir de 2009, o inciso primeiro do Art. 62 desta lei possibilitou um aumento expressivo no número de matrículas para os cursos a distância (BRASIL, 1996). A resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo II, modalidades da educação básica, na seção VI, da Educação a Distância, deixa claro no Art. 39 e 40 que:

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas (BRASIL, 2010).

Recentemente no Brasil, a Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019, dispõe sobre os programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade a distância. O Art. 4º enfatiza que os programas de Pós-Graduação Stricto Sensu oferecidos a distância obedecerão às regras e exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na Resolução CES/CNE nº 7, de 2017, dependendo necessariamente de avaliação prévia da CAPES (BRASIL, 2019).

Na atualidade a busca por essa modalidade de ensino é grande, principalmente por professores que buscam por formação continuada e desenvolvimento profissional. A Educação a Distância já existe há muito tempo no Brasil e no mundo, segundo Mattar (2011, p. 25) “é possível dividir a história da EaD em três grandes gerações: (1) cursos por correspondência; (2) novas mídias e universidades abertas; (3) EaD On-line”. Dentro do contexto histórico da Educação a Distância temos outros autores que contemplam as gerações desta modalidade de ensino de outras maneiras.

A Educação a Distância no Brasil cresceu significativamente, conforme a mostra do censo EaD de 2018, denominada de relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Os dados do censo EaD enfatizam que:

- O número de matrículas aumentou significativamente de 2017 para 2018. Foram mais de 1.500.000 novos alunos que se engajaram em cursos a distância em 2018. Esse crescimento, porém, não foi tão vertiginoso quanto o observado de 2016 para 2017. De qualquer modo, a ampliação desse número por dois anos consecutivos consolida a modalidade como opção de formação.
- Faixa etária dos alunos da EaD é de 26 a 30 anos.
- Houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância (que passaram a 16.750), em oposição à oferta de cursos livres, que teve um grande decréscimo (restringindo-se a 4.018).
- Houve um crescimento muito significativo na oferta dos cursos superiores do tipo tecnológico. O que provavelmente subjaz esse aumento massivo (4.250) é a busca por ascensão na carreira e entrada rápida no mercado de trabalho, muito importantes em tempos de crise.
- Com relação aos cursos regulamentados totalmente a distância, predominam as ofertas nas áreas de ciências sociais aplicadas (586) e ciências humanas, linguística, letras e arte (396).
- -As áreas de ciências sociais aplicadas (com 238.960 matrículas) e de ciências humanas, linguística, letras e arte (207.718) são as maiores receptoras em cursos a distância. As áreas de pouco interesse na EaD são recursos naturais (sem nenhuma matrícula em 2018), produção industrial (54) e infraestrutura (77).
- Houve um aumento significativo da oferta da EaD na modalidade semipresencial.
- As instituições públicas federais, estaduais e municipais de fato alocam maior quantidade de doutores aos seus programas de EAD do que as instituições privadas com e sem fins lucrativos (Censo EaD.br/ 2018).

A Educação a Distância recebe muitas críticas a respeito da sua qualidade e eficácia diante do processo de ensino e aprendizagem. Inúmeros estudos brasileiros e do exterior já verificaram e comprovaram a sua eficiência. Esta modalidade de educação na atualidade está sim preocupada com a qualidade dos seus cursos, da mesma maneira que os cursos presenciais, mas também está inquieta em pesquisar diferentes metodologias de ensino que utilizam diversas tecnologias deste contexto.

O professor que prepara uma aula a distância, quando bem planejada e executada, percebe que a sua elaboração é muito mais trabalhosa e que requer competências como: informática, mediação pedagógica, interação, aprendizagem colaborativa, habilidades de tutoria, aprendizagem em rede, entre outros conhecimentos.

A Educação a Distância é dinâmica e complexa, “[...] é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo” (MILL, 2012, p. 23). Para que a aprendizagem ocorra na Educação a Distância:

[...] são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recurso da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) etc. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em webconferências, salas de bate-papo etc.) quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos web e e-mails. Em suma, a EaD na contemporaneidade é uma modalidade educacional que geralmente faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimentos, como é o caso das instituições de ensino superior do Brasil (MILL, 2012, p. 25).

Para Moore e Kearsley (2011) o conceito de Educação a Distância apresenta características que são necessárias para compreender a natureza multidimensional dessa área. Os autores definem Educação a Distância como:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposição organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 2).

Os mesmos autores enfatizam quatro características que expressam o conceito de Educação a distância, sendo eles: “1 - Aprendizado e ensino; 2 - Aprendizado que é planejado, e não acidental; 3 - Aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino; 4 - Comunicação por meio de diversas tecnologias” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 2). Em relação à docência na EaD, Behar et al (2013) descreve quatro domínios necessários para o desenvolvimento de competências na educação a distância, sendo eles:

1 - Domínio tecnológico: competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos na EAD, como por exemplo os ambientes virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem, ferramentas em geral.

2 - Domínio sociocultural: competências que se referem aos aspectos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido.

3 - Domínio cognitivo: competências pautadas no sujeito e sua aprendizagem, portanto na construção de conhecimento, coordenação as ações e organização pessoal, entre outros aspectos.

4 - Domínio de gestão: competência envolvidas nas atividades em administrativo e acadêmico na EAD, incluindo organização do tempo (professor, aluno e tutor) e planejamento das práticas pedagógicas (BEHAR et al. 2013, p. 51).

A Educação a Distância tem a mediação didático-pedagógica feita por meio de tecnologias e os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, docentes e discentes necessitam ter características para poder se desenvolverem na EaD como: autonomia na aprendizagem, conhecimento básico de informática, proatividade, concentração, disciplina, organização e motivação.

Esta modalidade de educação cresce significativamente no Brasil, principalmente nos cursos de licenciatura que são responsáveis em formar os professores que irão atuar na Educação Básica. A Educação a Distância é uma área complexa que merece atenção por parte dos governantes, gestores e professores, assim como de políticas educacionais que possibilitem o acesso e a qualidade da mesma.

Educação Híbrida/Semipresencial

Diante dos conceitos apresentados sobre educação a distância, podemos constatar que a sua definição engloba muitos outros conceitos e terminologias utilizadas nesta modalidade de ensino como a educação online. Na educação a distância temos diferentes formas de ensino e aprendizado que apresentam terminologias específicas como e-learning, blended learning, online, mobile learning, MOOC, entre outras.

A educação a distância denominada de e-learning se caracteriza por ser uma modalidade de ensino oferecida totalmente pelo computador. A terminologia blended learning ou semipresencial utilizada na educação a distância se refere a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido a distância, normalmente pela internet, entretanto, inclui necessariamente situações presenciais de ensino. Esta modalidade de ensino combina a educação a distância com o ensino presencial.

Os termos educação híbrida, b-learning, blended learning, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido são utilizados como sinônimos para descrever a modalidade de ensino semipresencial que busca valorizar o melhor do presencial e do online.

Esse conceito surgiu no Brasil em 2001, por meio da publicação pelo Ministério da Educação da Portaria nº 2.253, atualizada posteriormente pela Portaria nº 4.059 de 2004, que instituiu a possibilidade de oferta de disciplinas a distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação, em até 20% da carga horária de cursos superiores presenciais reconhecidos, conforme os autores, essa Portaria ajudou a impulsionar a convergência (ou hibridização) entre as modalidades Presencial e EaD no país (SILVA; MARTINS, 2016).

Educação Online

A educação online é uma modalidade de ensino da educação a distância realizada via internet, cuja comunicação normalmente ocorre de forma síncrona ou assíncrona pelo computador. A forma síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real. O emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, são exemplos deste tipo de comunicação o chat e a videoconferência.

Já a forma assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas em tempo real. O emissor envia uma mensagem ao receptor, o qual poderá ler e responder esta mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação, o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão.

A evolução da World Wide Web permitiu que a Educação online evoluísse também, pois a base desse tipo de Educação a Distância acontece na internet, a onde se estabelece a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Na atualidade, muitas pessoas recorrem a Educação online, pois o estilo de vida e de aprendizagem não possibilita que o ensino aconteça em uma instituição a onde todos precisam se encontrar em um local determinado com hora marcada. A Educação online, assim como outras formas de ensino e de aprendizagem da Educação a Distância permite uma flexibilização e otimização de tempo e espaço.

A Educação online pode ser definida “como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2012, p. 41). Segundo Moran (2012, p. 42) a educação online:

Acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico - passando por cursos semipresenciais - até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação online.

Na educação online as tecnologias emergentes estão mudando o perfil da aprendizagem que envolve o uso da internet e wifi. As tecnologias como celulares, smartphones, tablets e iPods estão permitindo o acesso móvel a partes ou à totalidade dos cursos online. Para que ocorra um curso nesta modalidade de ensino, uma série de componentes tecnológicos e de infraestrutura em rede se faz necessária.

Qualquer tipo de formação que ocorra na Educação online precisa se preocupar com a ambientação no ambiente virtual de aprendizagem, é muito importante que o aluno conheça bem a plataforma que será utilizada, assim ele poderá utilizar todos os recursos que ela apresenta tornando possível a sua interação, colaboração e aprendizado.

A interação e a mediação pedagógica por parte do professor são fundamentais para o bom desenvolvimento da aprendizagem em rede, colaborativa, assim como a função tutor. Santos (2003) relaciona algumas recomendações para a educação online, sendo elas as seguintes:

- criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade, conexões com outros sites ou documento; intratextualidade, conexões no mesmo documento; multivocalidade, agregar multiplicidade de pontos de vista; navegabilidade, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações, mixagem, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia, integração de vários suportes midiáticos;
- potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real, e assíncrona, comunicação a qualquer tempo - emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
- criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
- criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias;
- disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações.

Como já foi mencionado, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), são as tecnologias digitais mais utilizadas na educação online e apresentam-se como “uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância” (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 5). As mesmas autoras enfatizam a importância do ambiente virtual de aprendizagem na Educação online. O processo de ensino-aprendizagem tem potencial para tornar-se mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de aprendizagem. Essas mídias, em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007).

O processo de ensino na Educação online é complexo, assim como na educação presencial, o ensino é bem diferente da prática de sala de aula a onde acontece um encontro físico entre professor e aluno. Para Palloff e Pratt (2015, p. 35):

Lecionar na sala de aula virtual exige que nós avancemos para além do que tem sido considerado como modelos tradicionais da pedagogia, envolvendo predominantemente a aula, e adotemos as novas práticas de facilitação. O ensino online é muito mais do que pegar modelos de pedagogia testados e aprovados e transferi-los para um meio diferente. [...] requer práticas que promovam a colaboração e a discussão entre os alunos e que os

encorajam a trabalhar juntos para explorar o conteúdo do curso. Diferentemente da sala de aula presencial, na educação online é necessário prestar atenção no desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes, a fim de que a colaboração ocorra e o processo de aprendizagem seja bem-sucedido.

Na educação online o professor tem um papel de mediador, motivador, moderador do processo de ensino. “O papel mais importante do professor em classes online é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas” (KEARSLEY, 2011, p. 81).

A interação entre alunos pode ser intensificada por meio de atividades de avaliação entre pares e atividades em grupo. Em um curso sem notas ou com participantes voluntários (por exemplo, um workshop interno), interatividade e participação dependerão principalmente da utilidade e da pertinência dessas atividades para os alunos. Quanto mais úteis e interessantes forem as atividades e as discussões, maior será a probabilidade de participação dos alunos sem necessidade de motivação extrínseca (KEARSLEY, 2011, p. 82).

É pertinente mencionar que participação e interação são ações muito importantes no processo de ensino online, estão intimamente relacionadas, mas não são a mesma coisa, pois para Kearsley (2011, p. 83-84) a:

Participação refere-se ao envolvimento e à presença, sem necessidade de resposta ou feedback. Por exemplo, muitos estudantes podem participar de conferências em tempo real, mesmo que apenas alguns possam realmente interagir. A interação significa que algum tipo de diálogo está ocorrendo entre o aluno e o professor, outros alunos ou o próprio conteúdo do curso. O diálogo com o conteúdo significa que o sistema responde à contribuição ou às escolhas do aluno - por exemplo, respondendo a uma pergunta ou a uma busca.

Os professores podem elevar a participação na educação online, Palloff e Pratt (2015, p. 4) descrevem cinco elementos relevantes que devem ser considerados pelo docente diante do ensino online. Primeiro: “Seja claro em relação à quantidade de tempo que o curso irá exigir dos alunos e do docente para eliminar possíveis mal-entendidos sobre as demandas do curso”.

Às vezes, os estudantes supõem que fazer um curso online é a forma mais fácil de obter créditos. Porém, eles logo entendem que não é esse o caso. Se o docente os avisa previamente com informações precisas em uma introdução ao curso, os estudantes

podem tomar decisões mais bem informadas sobre esse ser um curso que eles podem concluir com sucesso. Ademais, isso ajuda reduzir ou a eliminar a possibilidade de evasão após o início do curso (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 47).

Segundo: “Ensine os alunos sobre aprendizagem Online. Os docentes e as instituições acadêmicas supõem que, quando os alunos entram na sala de aula Online, eles saberão intuitivamente o que é o ensino Online e como aprender nesse ambiente” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48).

Terceiro: “Seja um exemplo de boa participação entrando frequentemente no site e contribuindo para a discussão. A carga de trabalho em uma disciplina Online não é apenas significativamente maior para os alunos: ela também é para o docente” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48). E acrescentam que:

Os docentes online não podem publicar um curso e então sair de férias por uma semana, a não ser que estejam dispostos a levar um computador com eles! É improvável que um docente consiga acompanhar a discussão dos estudantes entrando no site uma ou duas vezes por semana. Além disso, um docente que assim fizer provavelmente observará uma fraca participação no curso. O papel do docente como facilitador de aprendizagem é acompanhar a discussão, orientá-la e redirecioná-la, gentilmente, pedindo esclarecimentos e fazendo perguntas expansivas. Essa prática mantém a discussão em andamento e também assegura aos estudantes que o docente está presente e disponível (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48).

Quarto: “Estar disposto a interferir e estabelecer limites caso a participação decaia ou a conversação se encaminhe para a direção errada. Ser um facilitador da aprendizagem não significa que o docente não está envolvido no processo de aprendizagem” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48). O docente online “[...] precisa agir como um guia para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. Consequentemente, se os alunos estiverem indo para o caminho errado, o docente precisa informá-los disso, de modo que eles possam voltar ao caminho certo” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 49).

Quinto: “Lembrar-se de que há pessoas vinculadas às palavras na tela. Esteja disposto a contatar os alunos que não estão participando e a convidá-los a retornar. Quando os discentes afastam-se da discussão Online, o processo de aprendizagem de todos os participantes é afetado” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 49). É necessário criar uma atmosfera acolhedora e convidativa que promova o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes.

Tanto na Educação online quanto na Educação Híbrida, requer professores preparados e formados para atuarem nessas duas modalidades, pois apresentam-se complexa e necessitam de professores competentes para

atuarem e prepararem metodologicamente a educação nesses dois tipos de EaD.

Considerações Finais

Os vínculos entre prática educativa, presencial ou a distância, e tecnologias estreitam consideravelmente no mundo contemporâneo, isto muitas vezes tem deixado professores e professoras, mais ou menos perplexos. Estes se sentem muitas vezes despreparados e inseguros ao enorme desafio que representa a incorporação das tecnologias educacionais ao cotidiano da sala de aula, seja ela presencial ou virtual.

O professor da Educação a Distância torna-se competente nesta modalidade de ensino quando o mesmo apresenta experiência em interagir e mediar as informações e o conhecimento. O domínio e as habilidades tecnológicas são muito importantes, principalmente em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. É essencial destacar que a colaboração se faz necessária no ensino a distância.

A educação a distância não é uma tendência, é uma metodologia de ensino que vem acontecendo devido um contínuo processo de mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas que afetam a educação. Pertencente também a um novo paradigma de educação, onde o professor tem um papel de mediador e o aluno de protagonista do seu processo de aprendizagem, em que a democratização da educação de qualidade possa formar cidadãos autônomos e responsáveis, capazes de criar e aprender ao longo da vida e de intervir na sociedade em que vivem.

Seja na educação presencial ou a distância faz-se necessário que professores os entendam as tecnologias como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade democrática contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano.

Referências

BEHAR, P. A.; RIBEIRO, A. C. R.; SCHNEIDER, D.; SILVA, K. K. A.; MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T. Educação a Distância e Competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 42-54.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12. Fev. 2020.

BRITO, G. S. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentado no 30o Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; no GT24 - **Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrolé.** Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/30-encontro-anual-da-anpocs/gt-26/gt24-14/3475-gbrito-inclusao/file>

BRITO, G. S.; Simonian, M. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais.** Organizadores HAGEMeyer, R. C.; GABARDO, C. V.; SÁ, R. A. Curitiba: W&A Editores, 2016.

CENSO EAD.br. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018.** Curitiba: Ibpex, 2018. Disponível em: < http://www.abed.org.br/censoead2018/CENSO_EAD_2018_PORTUGUES.pdf.> Acesso em: 13. Fev. 2020.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. **Revista de Educação,** Vol. XVIII, no 1, 2011 | 5 - 22

KEARSLEY, G. **Educação Online:** aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATTAR, J. **Guia de Educação a Distância.** São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MILL, D. **Docência Virtual:** uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação Online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41-52.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da Sala de Aula Virtual:** as realidades do ensino online. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. D. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. C. (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem:** em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007, p. 2-21.

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

SANTOS, E. O currículo em rede e o ciberespaço como desafio para a EAD. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 215-238.

SIMONIAN, M. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR, 2009.

SILVA, A. J. C.; MARTINS, R. X. Estudo sobre a adoção de Blended Learning na Educação Básica. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 24, p. 6-23, 2016.

PARTE II

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

AS CULTURAS ESCOLARES E INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Regina Cely de Campos Hagemeyer²⁴

Adriana Aparecida de Lima Oliveira²⁵

Introdução

A emergência dos estudos e debates sobre os processos culturais relacionados à educação escolar, teve início a partir de autores da antropologia, sociologia e da história cultural, em busca de novos referenciais teóricos para interpretar as pesquisas sobre o universo da escola. Na busca de uma renovação de métodos para uma aproximação maior aos problemas específicos educacionais, verifica-se um interesse maior sobretudo em relação aos processos vividos por profissionais da escola, notadamente os professores²⁶

A pesquisa sobre as culturas escolares, têm implicado em novas compreensões sobre os processos culturais decorrentes das rápidas mudanças da sociedade contemporânea, em todas as áreas da vida humana, permeando a função social que a escola historicamente exerce, expressos nas reformas e diretrizes político pedagógicas, cujos princípios e agendas incidem nas formas como são organizados os processos de ingresso, formação e atuação dos professores no âmbito escolar.

Propõe-se nesta abordagem, buscar compreensões sobre os processos culturais escolares e suas influências na constituição da profissão docente, a partir de uma abordagem interdisciplinar de autores das ciências que investigam a inequívoca relação entre a cultura e a escola. Nas vertentes selecionadas e seus respectivos autores, busca-se estabelecer um recorte epistemológico mais geral sobre as visões culturais em relação à educação, e em seguida sobre o corpus do estudo e da pesquisa que será apresentada na segunda parte deste

²⁴Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, (PPGE-UFPR), Integra a Linha de pesquisa Cultura, escola e processos formativos em educação CEPFE). Líder do Grupo de pesquisa: Formação docente, currículo e práticas pedagógicas - Paradigmas contemporâneos (CNPQ). E-mail: regicely@terra.com.br

²⁵Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba e do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Indústria-IEL/PR. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, da linha de pesquisa Cultura, escola e processos formativos em educação (CEPFE). E-mail: profedrioliveira@yahoo.com

²⁶ As investigações realizadas por orientandos/as de mestrado e agora de doutorado do grupo de pesquisa Formação docente currículo e práticas: Paradigmas contemporâneos (GPFOR), em vigência desde 2009, têm se pautado nos últimos cinco anos, por interesses de estudo e pesquisa sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, considerando os processos que tomam a cultura escolar e da escola, como significativas influências na constituição das identidades desses profissionais, a exemplo da dissertação apresentada neste artigo.

artigo, referente à investigação do processo de avaliação proposto aos professores em Estágio Probatório na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Segundo Faria Filho et al (2004, p.26), a escola é “produtora de uma cultura específica e espaço de convivência de culturas”, o que leva a reconhecer que a imersão inicial dos professores nos espaços institucionais escolares, pressupõe considerar que as culturas produzidas e já instauradas no espaço tempo escolar, exercem influências na constituição da identidade profissional docente.

Forquin (1993) concebe a cultura como campo de produção de significados, no qual diferentes grupos sociais se fazem presentes a partir da sociedade mais ampla, campo este que apresenta possibilidades de interpretação, estudo e pesquisa sobre os processos que decorrem do seu caráter multicultural e polissêmico (FORQUIN, 1993). Em suas produções sobre a cultura escolar, Forquin (1993) relacionou os saberes escolares e didáticos às dinâmicas sociais e culturais, com produções que deram início a uma reflexão que disseminaria um número significativo e variado de pesquisas na perspectiva cultural no campo da educação brasileira.

Vale considerar que desde 1970, a emergência do debate sobre a cultura, apresentava interrogações cada vez mais instigantes e necessárias sobre as práticas culturais que constituíam a sociedade, e não somente como produtos das relações sócio econômicas. Ressalta-se a vertente dos Estudos Culturais britânicos fundada por Raymond Williams na década de 1960 e integrada posteriormente, por outros autores entre os quais destaca-se Stuart Hall que ingressa nestes estudos de 1969 a 1979. Esses autores a partir da sociologia, analisaram de forma crítica as concepções elitistas e hierárquicas de cultura, mudando o rumo da teoria cultural para as análises de problemáticas da cultura contemporânea. Costa (2010) e Giroux (1993; 1999), nesta perspectiva apresentaram nas últimas décadas estudos e pesquisas sobre temas como identidades, hibridismo, diferenças culturais entre outros a partir desta vertente.

Ao tratar da constituição profissional da docência, Giroux (1997; 2003), estudioso e crítico cultural, propôs o conceito do professor como intelectual da educação e da formação humana, o que pressupõe a constante e consciente tomada de posições diante das mudanças contemporâneas e do trabalho com grupos sociais diversos. Ao tratar da constituição da identidade profissional dos professores, buscou-se nas produções de Marcelo (2009 e 2010), Nóvoa (1998), Tardif (2007), Hagemeyer (2016) e Shulman (1986), os elementos mais específicos para a análise sobre suas trajetórias profissionais docentes.

Na articulação proposta entre estas vertentes e os autores que contribuem com a pesquisa sobre a cultura, considera-se a importante contribuição das teorizações de Geertz (1989), autor de uma Antropologia interpretativa, sobre os significados e interpretação dos processos culturais construídos por grupos determinados em lugares e espaços tempo histórico sociais, a serem reconhecidos nas metodologias de análise sobre as produções culturais do espaço escolar. De um ponto de vista histórico cultural, Viñao Frago (2001), considerou a cultura escolar, na qual considerou os modos de fazer

característicos e diferenciados dos profissionais, como hábitos cotidianos. Neste caso, prefere referir-se ao termo culturas escolares, considerando a trajetória histórica de cada instituição escolar e suas diferentes condutas e formas de produzir cultura.

Nas formas metodológicas de observação e análise da pesquisa recorreu-se a Pierre Bourdieu (2009), sociólogo que desde 1970, possibilitou a análise dos processos de reprodução social que investigou no meio educacional francês, deflagrando uma discussão profícua sobre as diferenças de classe e o capital cultural nos processos institucionais de ensino, com reflexos significativos na pesquisa sobre a educação escolar. Bourdieu (1980) analisou nos meios institucionais, a assimilação de valores, regras e ideais formalizados, articulados à perpetuação dos processos de poder e dominação, que definiu como *habitus*. Com alguma proximidade aos conceitos de Viñao Frago (2001) e Forquin (1993), o conceito de *habitus* constituiu-se como elemento valioso de análise dos processos culturais já construídos pelos profissionais na instituição escolar.

Para ilustrar e analisar os processos de aquisição da profissão docente, desde o ingresso por concurso público nas escolas, será apresentada a investigação de Adriana Aparecida de Lima Oliveira (mestre e doutoranda da Pós graduação em educação da UFPR), de título: *As apropriações da profissão docente no estágio probatório - em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho*, dissertação defendida em 2017. A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada com base em Lüdke e André (1986), sendo que a análise de dados obtidos, foi tratada a partir dos autores selecionados, utilizando a categorização de dados organizada por Bardin (2011).

Oliveira (2017) questionou neste trabalho, a forma como os professores iniciantes na carreira, são avaliados no Estágio Probatório (EP) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, (RMEC), buscando ultrapassar as lógicas da avaliação de desempenho vigentes. Propôs investigar e detectar as necessidades e demandas dos professores em EP, considerando a sua imersão nos processos culturais já construídos no locus escolar, para identificar as influências percebidas na constituição inicial de sua identidade profissional docente, buscando favorecer a formação inicial e o futuro desenvolvimento profissional desses professores.

Nos itens posteriores propõe-se situar as contribuições das vertentes teóricas selecionadas, considerando a relação entre a cultura e a educação. Em seguida propõe-se buscar compreensões sobre as concepções dos autores selecionados sobre a cultura escolar e da escola, para análise da influência dos processos culturais escolares na constituição inicial da identidade profissional docente. Na segunda parte, serão apresentados os passos da pesquisa realizada, e as análises dos dados obtidos nas entrevistas com professores, diretores e pedagogos, para identificar as possibilidades de mudança de uma lógica de avaliação de desempenho, para a lógica do investimento nos processos de constituição da profissão docente durante o Estágio Probatório na RME de Curitiba.

As opções por concepções de autores e suas vertentes culturais na relação entre cultura e educação escolar

A partir do interesse sobre os processos culturais escolares, pretende-se buscar uma articulação entre os autores e suas vertentes, considerando em suas visões culturais, as relações que estabelecem entre a cultura e a educação escolar e sua função social.

A instituição escolar é responsável pela educação formal das novas gerações, e se mantém como uma exigência do mundo moderno, realizando a sua função social, pautada na transmissão cultural, caracterizada pela transmissão de conhecimentos, valores e hábitos que antecedem e ultrapassam o indivíduo, como sua justificação própria (FORQUIN, 1993). Segundo o autor, desde 1970, no entanto, a função social e histórica da escola, passou a ser questionada, diante da instalação de uma crise educacional, devido às novas exigências sociais e culturais contemporâneas.

Forquin (1993, p. 167) entende que “[...] a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”. Neste caso, a investigação sobre a cultura escolar e de seus profissionais, emerge da necessidade de se responder ao seu caráter multidimensional, e que por essa razão, exige uma abordagem multirreferencial e como já se anunciou, interdisciplinar.

Desta forma, vale considerar a partir da antropologia, o viés interpretativo de Clifford Geertz (1978), que definiu o conceito de cultura, no qual em suas palavras: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, assume a cultura como constituída dessas teias. Sua análise, portanto refere-se não a uma ciência experimental em busca de leis, mas como a uma ciência interpretativa à procura de significados (GEERTZ, 1978, p. 15).

Nas análises sobre a cultura, é inegável a contribuição da antropologia, quando investiga e interpreta significados das formas de ser, estar e produzir cultura, dos grupos sociais nos tempos espaços que ocupam, como conceito de cultura. Geertz (1978) demarca a origem da cultura:

A imagem de uma natureza humana, constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é, pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é, e no que acredita que é inseparável dele. É precisamente o levar em conta tal possibilidade, que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem. (GEERTZ, 1978, p. 47)

Esta aceção de cultura, diz respeito à análise e interpretação das produções culturais dos grupos sociais, a partir de suas formas de ver, sentir e

agir próprias das produções culturais de um determinado lugar social e cultural. No contexto educacional, sabe-se que a instauração de reformas curriculares e político pedagógicas com objetivos externos ao âmbito escolar, voltadas a objetivos da economia globalizada, e que expressem também as mudanças substanciais do mundo contemporâneo, tem mostrado que os processos construídos nas escolas e seus significados, não têm significação e não são valorizados.

Vinão Frago (2001), a partir da história cultural, aproxima-se desta análise considerando as culturas construídas em cada estabelecimento de ensino, razão pela qual refere-se ao que define como culturas escolares, uma vez que cada estabelecimento de ensino empreende uma determinada história cultural. Viñao Frago (2001) afirma que processos de constituição dos sujeitos em seus tempos, espaços e lugares sociais, constitui uma dimensão importante das culturas escolares. Para o autor, um dos fatores do fracasso das reformas educacionais oficiais, consiste em não considerar em seus princípios e objetivos, os processos culturais produzidos pelos profissionais da escola.

A importante contribuição teórica de Bourdieu (2009), referiu-se aos conceitos que referendaram análises sobre os significados das regras, da interpretação de normas e rituais da cultura escolar. Tais conceitos possibilitam um desvelamento das formas que orientam a organização escolar, considerando neste processo os alunos, os professores e os outros elementos que compõem a educação escolar e a introdução das gerações mais novas em um sistema de valores aceito socialmente e que os precede. A questão principal refere-se não ao conteúdo desses conceitos, mas a forma que podem assumir na análise da pesquisa sobre os processos da cultura escolar.

Nas ciências sociais, os aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, bem como dos estudos da teoria crítica empreendidos por Giroux (1986; 1997; 1999), com base nas concepções da Escola de Frankfurt, tais revisões da teorização marxista, trouxeram abordagens relativas às relações de poder, ideologia e hegemonia a conceitos como currículo oculto, cultura popular, com as quais produziu visões profícuas sobre as revisões das concepções curriculares da teoria crítica, na década de 1980.

Giroux (1993), analisou as implicações da transição histórica entre a modernidade e a pós-modernidade, considerando os processos culturais gerados a partir da evolução científica, e tecnológica, da mídia virtual, com influências significativas culturais na sociedade contemporânea, o que impulsionou mudanças na educação escolar, no campo do currículo e na atuação e práticas de seus profissionais.

Como vertente que amplia as análises sobre as relações de poder e de regulação social, os Estudos Culturais britânicos, marcaram o movimento intelectual propiciado através da cultura, ao campo educacional. Segundo Costa (2010), os Estudos culturais propostos por Raymond Williams (2000), revelaram as concepções deste autor, que se posicionou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura. Marcou uma mudança na ótica da teoria cultural, vinculada também aos problemas da cultura escolar e da sociedade como a

discussão do colonialismo, das formas excludentes do racismo e das formas de opressão cultural e social.

Stuart Hall integrou as concepções dos estudos culturais, desde 1969 e permaneceu nesta vertente com produções de grande impacto, até 1979. Referiu-se à 'virada cultural', após a retomada de tendências do pensamento crítico no interior das ciências humanas e sociais, na década de 1980. Propôs um repensar radical sobre a centralidade da cultura, como possibilidade de articulação entre os fatores materiais, culturais e/ou simbólicos da análise social (HALL, 1997). O autor analisou de forma aprofundada as relações de poder e regulação dos circuitos econômicos, que passaram a requisitar a emergência de análises contextuais mais amplas e aprofundadas dos movimentos da comunicação, do conhecimento, da linguagem, da produção de bens, produtos e ideias no mundo contemporâneo.

Para Hall (1997), os seres humanos constroem cultura porque são interpretativos, e instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam. Para o autor, nossas culturas contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam e neste sentido, são práticas de significação.

Na perspectiva dos Estudos culturais Marisa Vorraber Costa (2008; 2014), estabeleceu ainda inter-relações dessas categorias com a sociologia, a pedagogia, os estudos políticos e sua interferência na realidade cultural e dos direitos humanos de exercer a vida como representantes de grupos sociais em suas diferentes identidades e formas de posicionamento.

Na atuação dos professores, o desenvolvimento do ensino e da formação humana que promovem, pressupõe integrara as necessidades e novos interesses dos estudantes, decorrentes das mudanças culturais do mundo atual. Esta possibilidade refere-se ao direito dos estudantes de apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos, relacionais, ambientais e relacionais, necessários à formação para a cidadania contemporânea.

As influências da cultura escolar e da escola na constituição da identidade profissional docente: definição de alguns pontos chave para a análise da pesquisa proposta

Com relação às análises culturais no âmbito da instituição escolar, Forquin (1993) referiu-se à escola como instituição que precisa partir de uma leitura pedagógica sobre a educação, evitando o foco exclusivo nos aspectos sociológicos externos, somente voltados ao contexto social, para não incorrer no risco do relativismo e na fragilidade da transmissão de conhecimentos passageiros.

Estabelecemos a partir de Forquin (1993) e Viñao Frago (2001), a diferenciação entre cultura escolar e cultura da escola, ao apresentar a cultura escolar como aquela que se refere a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, com características e elementos básicos e de

organização político pedagógica. A cultura da escola refere-se às produções culturais dos profissionais, professores, estudantes e das comunidades envolvidas nas instituições de ensino, mediante processos de resistência, acomodação, moldagem e mudanças necessárias no âmbito escolar.

Esses agentes moldam o ensino, estabelecem relações, formas de disciplinamento, costumes, procedimentos que compõem o cotidiano escolar, processos que segundo Bourdieu (1980), produzem o habitus, que definiu como:

Sistemas de experiências sociais repetidas, que funciona como uma matriz de percepções e ações inerentes às condições particulares da prática institucional, possibilitando a produção de pensamentos/crenças/ações a partir de sistemas transferidos à resolução de problemas do cotidiano (BOURDIEU, 1980, p. 88-89).

Nesta perspectiva, os professores em suas disposições, assimilam atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar interiorizadas, em razão de suas condições de existência, os quais se constituem como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A existência de uma cultura escolar já consolidada, tende a induzir os professores a repetir e manter práticas pedagógicas conservadoras, rotinizadas e que tendem a estagnar as possibilidades de mudança didático pedagógica no trabalho escolar.

Esses processos demandam reflexões, discussões coletivas e dentro de um processo de autonomia relativa como propôs Bourdieu (2009), ou da conquista de espaços de produção da prática pedagógica, constitui um pronto chave que propicia a possibilidade de romper com os processos de homogeneização e estagnação nas metodologias e relações que os profissionais estabelecem no âmbito escolar.

Na acepção de Viñao Frago (2001), a cultura da escola, compõe um conjunto de práticas, normas, procedimentos e ideias empregadas ao desenvolver as tarefas diárias, ao entendimento do mundo acadêmico e da educação, como elementos de análise para refletir sobre as propostas emanadas da esfera educacional oficial mais ampla. Ao abordar o conceito de culturas escolares, reforça a ideia de autonomia da escola, que torna-se instância de mediação entres significados, sentimentos e condutas da comunidade, dos professores, dos alunos e de outros profissionais. Para Viñao Frago, esses processos se entrelaçam num emaranhado de relações na vida escolar, gerando confrontos, conflitos, resistências, acordos, concessões, que levam a opções diversas, as quais se diferenciam e por isso pressupõem negociações relativas ao trabalho pedagógico.

Giroux (1993) considera que os processos culturais e socializadores, como códigos legitimadores pelos quais as propostas educacionais e de desenvolvimento humano podem ser retomados, analisados e discutidos. Com relação aos professores, sua função como intelectuais, lhes confere a possibilidade de desenvolver formas equânimes de tratar e disseminar o ensino, como direito de todos/as à escolarização e à formação humana. Este conceito,

do professor como intelectual da educação, torna-se um dos pontos chave a ser considerado nos processos formativos docentes, para que não se torne uma imposição, mas uma opção profissional.

Nóvoa (1998, p.28) como autor e pesquisador dos processos da formação e desenvolvimento profissional dos professores, afirma que a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor. São formas marcadas pela definição de ideais educativos próprios, adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser e pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação (NÓVOA, 1998, p. 28). Esta acepção, nos leva a buscar o caminho do diálogo e da interlocução com os professores que ingressam na escola, e ao se apropriar da identidade profissional docente, e constitui outro ponto fundamental para a busca de novas lógicas de apropriação da profissão docente.

Segundo Marcelo (2010), a identidade é tanto experiência pessoal, como o papel que lhe é reconhecido e atribuído numa dada instituição social. Há identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. Trata-se de analisar esta dimensão específica profissional, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Sendo assim, a identidade profissional diz respeito à forma como os profissionais da educação, como sujeitos e agentes sociais e culturais, se definem a si mesmos e aos 'outros' (MARCELO, 2009). É uma construção do 'eu profissional', que evolui ao longo da carreira e é influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integra o seu compromisso pessoal, suas crenças, valores, e a disponibilidade de levar ao 'aprender a ensinar'. Marcelo define identidade,

[...] como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

Neste sentido, a identidade não é considerada como algo dado, fixo e imutável. Ela se constrói em um processo lento e dinâmico por meio de experiências profissionais, culturais e pessoais de cada sujeito. Como questão preponderante, a identidade profissional docente está intrinsecamente relacionada aos conhecimentos e domínios dos quais os professores se apropriam durante sua carreira profissional (TARDIF, 2004). Este domínio é gradativo, e ocorre desde o ingresso do professor na instituição escolar. Nesta perspectiva, Lee Shulman (1986) refere-se às compreensões do professor sobre o ensino, que constituem um ponto chave para sua identificação com relação às aquisições para a docência, isto é, tomar as formas variadas didático pedagógicas que o professor utiliza para ensinar e levar à aprendizagem, como aquilo que é próprio da profissão docente .

Um referencial para a pesquisa sobre as aquisições dos professores durante o estágio probatório

Nesta pesquisa, evocamos o problema formulado, de investigar e esclarecer a concepção do Estágio Probatório na RME de Curitiba, fundada na cultura da avaliação de desempenho, e considerando a imersão dos professores nos processos culturais já construídos na escola, para detectar como os professores concursados se percebem nas práticas deste processo, e identificar se as necessidades e demandas da constituição inicial da identidade profissional docente, levam em conta sua formação inicial com vistas ao seu futuro desenvolvimento profissional docente.

Ressalta-se que a cultura foi entendida no seu sentido mais amplo, expresso nas propostas emanadas das esferas oficiais da RME de Curitiba, e nas formas como são desenvolvidos os processos do trabalho pedagógico escolar, por profissionais que foram responsabilizados por organizar o processo avaliativo do EP, a partir de seus lugares profissionais como diretores e pedagogos. Reitera-se que a entrada do professor no espaço escolar, após concurso público, pressupõe a fase inicial da carreira do magistério e sua imersão nos processos da cultura escolar, e da cultura da escola, construída por profissionais docentes e educadores que desenvolvem sua atuação profissional no âmbito escolar.

Algumas questões nortearam a pesquisa: Como perceberam as orientações para a sua avaliação como professores? Na realização de atividades como professores, quais as principais influências recebidas? Como os diretores e pedagogos orientam e observam o seu processo de avaliação e construção profissional no EP? Há momentos formativos que contribuem com as aquisições didático-pedagógicas para a formação profissional dos professores em EP?

A compreensão sobre como os professores em EP organizam suas práticas, pensam a docência e apreendem os movimentos pedagógicos dos demais docentes, e das atividades das quais participa, e considerando os processos culturais dos quais passa a participar, revelou-se também como uma das formas de entender como se constituem professores durante esta fase inicial de imersão nos processos pedagógicos da docência no âmbito escolar. Nesse sentido, a pesquisa mostrou situações diferenciadas de aprendizagem sobre a docência, e também revelou as crenças dos professores ao iniciar sua carreira profissional. Observou-se neste aspecto que quando estes iniciam sua carreira, trazem consigo a imagem estigmatizada do ser professor, o que interfere na sua auto imagem docente, com influências em sua atuação e identidade profissional futura.

Para compreender a organização do EP em vigência na rede municipal de ensino de Curitiba, cabe informar que este foi instituído na Constituição de 1988, determinada pela legislação pública municipal, sob nº 10.815/2003 (CURITIBA, 2003). No Estágio Probatório, os professores, como servidores concursados, são avaliados por uma equipe constituída na escola, composta por diretor, pedagogo, professores efetivos, indicados na escola e um representante da comunidade, conforme orientação da mantenedora pública.

Deste modo, embora a avaliação ocorra no ambiente escolar, possui uma regulação do município, uma vez que se dá a partir de organização administrativa, subsidiada por documentos, ficha de avaliação semestral e cronograma próprios. De acordo com Viñao Frago (2007), as instituições escolares não operam em movimentos autônomos, mas antes, veem-se diante de um enquadramento que surge a partir de uma política oficial determinada e que possui sua própria cultura. Essa condição ajuda a compreender os postulados que chegam à escola sob a verticalização administrativa, que influenciam de várias formas os modos como os processos de organização escolar se expressam aos professores do ponto de vista pedagógico e cultural.

Viñao Frago (2007, p. 97), refere-se ainda à “dupla relação de interação e embates entre a cultura dos professores e a cultura dos gestores e demais educadores ou especialistas da educação, o que explicaria o fracasso de algumas reformas educativas”. Depreende-se que falamos de culturas específicas, mas que estão em interação e conflito dentro da escola, gerando movimentos que tendem a validar ou refutar as propostas educacionais.

A primeira fase da pesquisa, foi realizada a partir de um estudo exploratório em aproximação ao campo, constituído por seis escolas públicas de três núcleos de educação distintos, da cidade de Curitiba, visando detectar o número de profissionais em EP em cada uma das escolas.

A coleta de dados contou com a participação de vinte e um professores (21) em Estágio Probatório, seis (6) diretores e cinco (5) pedagogos. A seleção de profissionais diretores e pedagogos para a pesquisa, decorreu do entendimento de que estes compreendem o uso do instrumento avaliativo e de seus critérios, uma vez que observam os professores e desenvolvem a avaliação do EP a partir de convicções e formas de agir, que têm conformado os adotados no EP, para realizar um acompanhamento do EP com base na avaliação de desempenho.

Verificou-se que durante o EP, os professores são avaliados em aspectos vinculados à esfera administrativa, como o uso racional dos materiais, relação entre os pares, assiduidade, dentre outros. No momento do estudo, constatou-se que os professores enfrentavam os desafios iniciais da profissão docente, o que levou a investigar também suas percepções ao ingressar na escola municipal, como vivenciam os processos da cultura escolar/da escola, e de que forma passavam a desenvolver as atividades pedagógicas em sua área de trabalho.

Síntese dos dados obtidos com professores, diretores e pedagogos

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa, subsidiada por Lüdke e André (2015), para a investigação aqui proposta, auxiliaram a compreender, para além da situação avaliativa, também os processos formativos de avaliação e acompanhamento didático pedagógico, considerando as influências culturais percebidas nas escolas.

Para verificar a contribuição desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico na plataforma de periódicos da CAPES, considerando as palavras “Estágio Probatório”, as quais revelaram a existência de dezenove trabalhos. Neste levantamento foi possível observar que o interesse de pesquisa sobre o tema, naquele momento, era ainda restrito. Constatou-se que o tema apresentava pouca visibilidade dentro das produções acadêmicas, o que mostrava a necessidade de ampliar estudos e pesquisas sobre o EP. Considerando o questionamento sobre a avaliação de desempenho da docência para a formação profissional, importava ainda refletir sobre o percurso de três anos de avaliação, a ser potencializado quanto ao preparo e formação inicial dos professores em EP.

Com relação à metodologia adotada na pesquisa, foi aplicado um questionário inicial para o levantamento de dados e conhecimento do contexto das escolas em que estavam inseridos os professores participantes. Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para detectar procedimentos, concepções e práticas com diretores e pedagogos que respondessem às perguntas relativas à sua atuação e impressões a partir das questões formuladas. A opção pelas entrevistas na segunda fase da pesquisa, levou em conta a afirmação de Werner e Schoepfle (1987, p. 78), de que “[...] é não só útil e complementar a observação, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” No questionário e nas entrevistas, adotou-se uma sigla para preservar as identidades dos participantes da pesquisa considerando: a letra P seguido dos números entre 1 e 21 para os Professores, a letra D seguida dos números entre 1 e 6 para os Diretores e as letras Ped seguido dos números entre 1 e 5 para os Pedagogos.

Os processos discursivos presentes nas transcrições das entrevistas, com destaque aos elementos apreendidos nas exposições escritas e configuram-se como objetos para a análise, porque “os processos discursivos são linguagens por meio das quais o objecto científico toma forma.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 18). A verbalização dos professores segundo Shulman (1986), revela conhecimentos, opiniões, experiências que desenvolvem em sua atuação. Neste caso, os diretores e pedagogos falaram de suas compreensões sobre a avaliação em EP, revelando um habitus e antevendo possibilidades para o desenvolvimento da docência de professores em início de carreira na RME de Curitiba.

Como já anunciado, a análise de dados obtidos dos profissionais que participaram da pesquisa, levamos em conta as concepções dos autores Viñao Frago (2001) e Bourdieu (1980; 2009), considerando as questões detectadas com relação às influências culturais percebidas. Com relação às apreensões iniciais dos professores quanto à sua identidade profissional docente, consideramos os conceitos de Giroux (1997 e 1999), Marcelo (2010), Tardif (2004), Nóvoa (1998) e Shulman (1986).

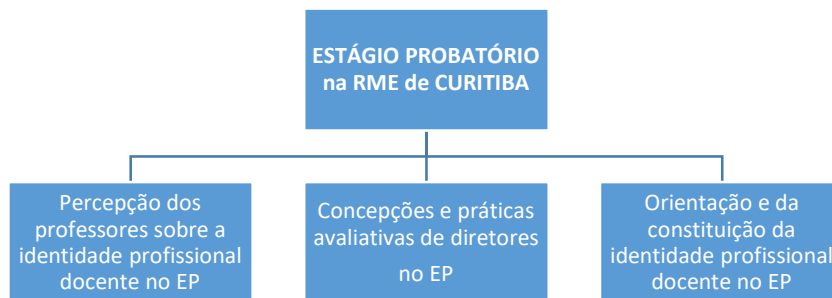
Os passos da pesquisa foram então desenhados para atender às características que envolvem o processo de avaliação do EP, considerando suas facetas avaliativas que abrigam três pontos de vista específicos: a) do docente

avaliado como ponto central da pesquisa, o qual pode estar iniciando sua carreira ou ingressando no segundo padrão da profissão; b) do gestor (diretor/a) da instituição que, vinculado ao processo gerencial da escola, responde diretamente pela avaliação, acompanhamento e nota que a comissão do Estágio Probatório valida; e c) dos/as pedagogos/as das escolas, que a partir do acompanhamento do processo pedagógico como um todo, também foram ouvidos.

Para tanto, iniciou-se a partir da leitura e análise dos dados, a categorização dos depoimentos das entrevistas com os participantes da pesquisa. Moraes (1999) entende que a categorização é um procedimento de agrupar dados comuns existentes entre aqueles obtidos, classificados por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos nesse processo. Percebe-se deste modo, que ela facilita a análise da informação quando está vinculada e fundamentada a uma definição precisa do problema e dos objetivos formulados. Sistematizar os dados da pesquisa em categorias, impõe considerar que investigação do que cada um deles tem em comum com os outros, uma organização que se dá a partir da proximidade existente entre eles. (BARDIN, 2011, p.148).

Percebeu-se deste modo, que a tarefa do pesquisador em categorizar está vinculada à necessidade de entrecruzar os dados das narrativas, considerando os elementos presentes em suas similaridades e singularidades. A figura abaixo pretende oferecer ao leitor a visualização de categorias que emergiram na pesquisa, a partir de análises dos dados obtidos com professores, diretores e pedagogos.

Figura 1 – Estágio Probatório na Rede Municipal de Educação de Curitiba:



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir da pesquisa realizada sobre EP nas escolas municipais de Curitiba, 2020.

a) Percepção dos professores sobre a identidade profissional docente no EP:

Os depoimentos iniciais mostraram uma atitude de certa passividade dos professores, quando comentaram os conhecimentos e saberes que adquiriram na fase de avaliação no EP. Em suas atividades e busca de informações pedagógicas, os professores (P) reforçaram a presença de seus pares como contribuição aos processos que tiveram que desenvolver, conforme P3 e P21, professores com opiniões similares, afirmaram quanto à orientação de colegas: “As boas contribuições vieram muito das minhas colegas de profissão e alguns

cursos que fiz.”- P3 e “A troca de experiências com os colegas no dia a dia, facilita o trabalho que realizo. É bom contar com a experiência dos colegas. [...]”- P 21.

Essas trocas efetivadas no ambiente de trabalho e a busca por sugestões e apoio dos profissionais mais experientes, leva a considerar que “a relativa uniformidade das condições de trabalho possibilitam uma socialização comum e a formação de um ethos coletivo” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 63). Este ethos coletivo, se constitui na base das relações entre professores em EP e professores que já possuem maior tempo na RME de Curitiba. Os professores revelaram a busca de estratégias do que pensam sobre o ser professor, buscando por suas próprias possibilidades, apresentar uma atuação pedagógica que convença a si próprio, aos colegas de função e aos alunos, e procurando evidenciar alguns saberes que se aproximam do que entendem como identidade profissional docente.

Aos poucos, cada professor demonstrou modos muito próprios de agir e pensar, características de um habitus individual constituído e, ao serem estimulados pelas atividades do cotidiano da escola pública e da docência neste âmbito. Neste sentido, também assimilavam formas de agir desse habitus, da perspectiva de construções e adesões relacionadas às formas de desenvolver algumas atividades pedagógicas, por um lado. Por outro participando desses processos no coletivo, que Bourdieu (2009) considerou como socializadores.

Os professores entrevistados mostraram-se imbuídos, de um acervo partilhado e também próprio, que foram constituindo – ou que foram à medida de suas apreensões na docência durante o EP, como modos de se movimentar na profissão. Por outro lado, como caracterizou Viñao Frago (2007), esses modos de fazer a docência, podem evidenciar também passividade, atividades repetitivas, formas da relação professor aluno não discutidas e a acomodação diante das mudanças científicas, contextuais e tecnológicas.

Em outras palavras, os professores ao buscarem em colegas mais experientes o direcionamento para as práticas que realizam, são também regulados pelos princípios organizadores das ações didático-pedagógicas, sem contudo, perceber os fins e os meios que os levaram a se apropriar deste repertório. Trata-se nas palavras de Bourdieu (2009, p.53) do “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e assim de perpetuar nas práticas, os princípios do arbitrário interiorizado”

Embora em EP, os professores mostrem clareza quanto ao formato da avaliação e as necessidades e anseios para a constituição da identidade docente. A docente P7 externou desconhecer seus avaliadores e indicou ausência de orientações para o trabalho que desenvolve na escola: “Não, pois mesmo dentro da escola, não tenho contato com os avaliadores e não somos orientados para melhorar.”, bem como a P3 “[...] Acho que a avaliação deveria ser participativa, para sabermos o que está certo e o que está errado para aprimorar.”.

Os professores compreendem sua condição de avaliados, porém não observam investimentos quanto às orientações necessárias para o desenvolvimento de sua identidade profissional docente. Observamos a partir de Marcelo (2009) que há um investimento a ser realizado na RME de Curitiba, principalmente quanto à aproximação gradual da noção de identidade profissional docente, a ser formada nos processos cotidianos escolares.

Retomamos ainda neste autor, o conceito de identidade como algo que não se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, podendo então, ser constituída a partir das relações propiciadas no âmbito das relações entre seus pares e outros profissionais. O desenvolvimento da identidade ocorre “no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.” (MARCELO, 2009, p. 112). Consideramos que o envolvimento das partes avaliadoras contribuiria para o desenvolvimento da identidade profissional, mas de acordo com os professores, a aproximação com vistas à orientação para a docência não se efetivou, tornando esse tipo de avaliação figurativa, considerada apenas no âmbito do cumprimento de um quesito normativo.

Observou-se na constituição da identidade profissional docente, a falta de interlocução e diálogo sobre os processos da docência, demanda um trabalho de organização, diálogo e formação continuada a ser empreendido, para que os professores durante o EP, se reconheçam como parte de um processo de ensino, aprendizagem e formação docente para a escola pública democrática.

b) Concepções e práticas avaliativas dos diretores no EP:

Em relação à entrevista com os diretores, cabe esclarecer que o EP é realizado a partir da verificação de onze itens ou critérios, que são denominados requisitos de avaliação a serem observados pela comissão avaliativa (Lei nº 10.815/2003, CURITIBA, 2010, s/p). São eles: Conhecimento para o trabalho; Pontualidade; Assiduidade; Iniciativa; Flexibilidade; Produtividade e qualidade no trabalho; Disciplina; Ética pública; Cuidados com materiais e equipamentos; Relacionamento interpessoal; Ter plena capacidade física e mental para o exercício do cargo.

Podemos perceber que a orientação para a avaliação profissional e formação pedagógica no EP, é realizada pelo diretor/a, (na pesquisa todas eram diretoras), tendo por base a organização da escola, das normas, e de como o novo professor deve se perceber como servidor público. A diretora, D3, explica: “A gente faz as orientações quando chega. A gente tem até uma que é bem novinha na rede, ela entrou ano passado. [...] então a gente chama pra conversar, mostra como que são as regras da escola. Como que funciona tudo.”

As diretoras revelaram sua responsabilização pelos encaminhamentos do processo de Estágio Probatório, e lhe confere a incumbência de indicar as normas e regras da escola, como a gestora D4, que pressupõe que o professor já possua conhecimentos sobre o que vai fazer a partir do edital de concurso público: “[...] acho que ele quando já faz o concurso público, já está bem

específico ali no próprio concurso quais são as suas atribuições; já é um dever né, dele saber quais as suas atribuições. No entanto, mesmo chegando na instituição ele recebe, sem dúvida nenhuma um feedback, ele conversa com a direção, conversa com o setor pedagógico. Inclusive ele tem várias capacitações de iniciantes na rede.”

Sobre essa questão, a proposta era de tratar do acompanhamento e das orientações e foi formulada no sentido de perceber como os diretores se colocavam diante de uma função, que fosse além dos trâmites burocrático administrativos. Buscava-se aqui visualizar a dimensão do educador na função do diretor. Vale lembrar, segundo Giroux (1997, p.27), que o conhecimento escolar não pode estar preso a um instrumento preciso de dominação (a ficha avaliativa). Neste sentido os diretores personificaram a preocupação com o domínio de técnicas e da transmissão do conhecimento de caráter instrumental, e desconhecimento do alcance de suas ações na escola, habitus arraigado dos diretores (BOURDIEU, 2009; VIÑAO FRAGO, 2001) ao se incumbir do EP como cumprimento de regras, e avaliação do desempenho a partir do preenchimento de ficha semestral.

O Estágio Probatório demanda problematizações coletivas de todos os profissionais da escola, para garantir orientações e processos formativos que ultrapassem uma avaliação técnica do período de EP, levando o professor a buscar auto avaliar-se quanto à suas aproximações do “ser professor”, identificando-se com a profissão que exercerá na escola pública municipal.

c) Processos de orientação da constituição da Identidade Profissional Docente no EP

Com os pedagogos, procurou-se focalizar os dados referentes à questões como: avaliar e formar; busca de autonomia e autoavaliação e o papel do pedagogo. Ao perguntar como ocorre a orientação aos professores em EP. Os pedagogos reconheceram as dificuldades de acompanhar os professores e uma das pedagogas relatou: “[...]. Eu sinto assim que a gente falha, peca porque não é bem orientado; ele já chega novo, tadinho; e às vezes, pela correria do dia a dia, a gente até tenta, mas a gente não dá aquela orientação pra eles. Por isso que às vezes acontece esse problema, de muito profissional entrar e passar a vida inteira fazendo um péssimo trabalho, por uma má orientação do primeiro momento dele dentro da escola.”- Ped 3.

A Ped 5, explicou que: “Na verdade a gente procura orientar dentro das diretrizes pedagógicas da mantenedora. Então, [...] a gente vai orientar ele de acordo com essa função. Nada mais do que isso [...] e conversar com os professores e explicar, como que é esse movimento dentro da escola. E também lógico, a gente dá algumas orientações quanto ao trato com a criança, algumas orientações sobre a escola, planejamento, óbvio, mas não mais que isso.”

Neste depoimento, percebeu-se a fragmentação entre a função do pedagogo e a dos professores que chegam na escola. Há preocupação com o cumprimento de algumas ordens para este contato inicial, que avaliamos de grande importância, mas contados em um espaço tempo talvez muito restrito. Percebeu-se que os professores em Estágio Probatório, tendem a interiorizar

práticas, discursos e lógicas cotidianas nas escolas, como forma de se autoafirmar enquanto profissionais docentes. Este esforço ocorre na maioria das vezes sem o apoio do pedagogo ou com apoio parcial. Os diálogos são aligeirados, realizados em espaços informais da escola, em corredores, por exemplo. Deste modo, “a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal” (MARCELO, 2010, p. 13). Neste caso, o professor entende sua função docente nesta fase inicial, como a realização das tarefas e atribuições no EP, sem a contextualização de sua função social e profissional na escola pública municipal.

Embora os professores tenham assimilado conteúdos vinculados à graduação já realizada, por vezes não compreendem como utilizar de modo autônomo esses saberes no campo de trabalho específico que lhes é atribuído na escola. Tais saberes, compõem os conhecimentos e compreensões relativos aos domínios da docência que constituem a identidade docente, a ser reconhecida no EP. Para apoiar essa percepção, Shulman (1986, p.12) defende que “o mero conhecimento é provavelmente tão inútil pedagogicamente quanto a habilidade sem conteúdo”.

No que se refere à autonomia dos professores, observamos que os pedagogos os orientam a partir de uma autonomia relativa com relação à carreira, uma vez que lhes está reservado o “simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instruções determinados, legitimando a pedagogia do gerenciamento (que nada mais é senão a suposição teórica de que o comportamento dos professores precisa ser controlado)” (GIROUX, 1997, p. 160). Tem-se então, profissionais que tendem a implementar teorias e práticas, porém não se veem como parte das mesmas, uma vez que não se compreendem construindo de forma autônoma, embora subsidiada, os processos iniciais que preparam o seu desenvolvimento profissional docente.

Os professores são caracterizados por Giroux (1997) como intelectuais, uma vez que considera que a atividade humana está vinculada a um pensamento, ou seja, os professores tendem a se dedicar ao fenômeno educativo, consubstanciado em uma perspectiva crítica de educação. Nesta acepção, entendem que precisam assumir uma responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas que selecionam para o ensino e a formação. (GIROUX, 1997, p. 161), e para isso, consideramos a necessidade de que sejam para isso orientados. Essa é uma das disposições básicas do trabalho do pedagogo para apoiar na constituição da identidade profissional docente.

Deste modo, torna-se necessário que os pedagogos realizem orientações formativas contínuas em relação à ação docente. O Ped 2, afirma que não poderá avaliar o professor em EP, “se estiver sempre na sala do setor pedagógico. [...] Se eu vou falar da relação do professor com o aluno, eu tenho que estar ‘in loco’, onde ele está atuando para saber.”. Essa possibilidade, pressupõe acompanhar o professor no processo pedagógico, para não somente orientá-lo, mas refletir e ponderar ‘junto com’ o professor, sobre suas necessidades após a avaliação do Estágio Probatório.

De acordo com Tardif (2007), as nossas apropriações teóricas devem passar pela teoria da experiência e da cultura da atenção, proposta por Catani (2010), uma vez que os processos formativos não podem tomar o lugar da experiência. O empreendimento da constituição inicial da identidade docente pressupõe mudanças substanciais quanto ao engajamento de diretores e pedagogos, em uma proposta formativa dos professores em E.P., na qual se reconheçam como construtores da cultura escolar e da escola pública municipal.

Considerações finais

A proposta de considerar os processos da cultura escola e da escola como influências na construção da profissão docente requisitou uma abordagem interdisciplinar, diante da ampla e multifacetada relação entre a cultura e a escola. Nesta perspectiva as vertentes epistemológicas e os autores respectivos selecionados para este estudo, Forquin, Geertz, Viñao Frago e Bourdieu, trouxeram a possibilidade de tratar os processos da constituição profissional docente no locus escolar, valorizando as trajetórias dos professores desde o seu ingresso na escola.

A pesquisa sobre os professores iniciantes em Estágio Probatório, apresentou questões complexas, descritas e solicitadas já na formulação do problema e os dados obtidos e análises contribuíram para a percepção de que seria oportuno garantir aos profissionais professores em EP, antes de serem alocados nas escolas, a atenção às aquisições de uma formação efetivamente pedagógica, ministrada por pedagogos da SME de Curitiba.

Os professores comentaram suas dificuldades com relação às apropriações necessárias à função docente, o que diz respeito aos diretores e principalmente aos pedagogos que revelaram atitudes de relativo distanciamento mantido com relação aos professores em EP. Nesta perspectiva, observou-se o estabelecimento de um habitus, que traz um convencimento de que as regras sobre a avaliação de desempenho, gestada na esfera empresarial, adquire um primeiro plano na atuação dos pedagogos e diretores.

Nos seus depoimentos, os professores mostraram conhecer a dinâmica avaliativa do Estágio Probatório, mas ao problematizar suas metas e tarefas, mostraram por vezes atitudes de reserva quanto a exteriorizar seus questionamentos sobre as tarefas da docência, procurando seguir as formas estabelecidas durante os três anos do EP. Neste período a condução de sua preparação profissional docente, apareceu fragmentada ou sob a vertente tácita da realidade vivida e percebida.

Segundo Marcelo (2009), as crenças dos professores ao ingressar na carreira profissional, são interiorizadas durante sua vida, em contatos na escola, com seus professores inicialmente e, como registros da docência, possibilitam ou dificultam as aprendizagens necessárias à constituição de sua profissão. Os professores referiram-se ao auxílio dos pares, que tem um valor como colaboração profissional, mas os modelos diferenciados de docência, partem de orientações diversas, e podem incorrer em situações conflitantes nesta fase de constituição inicial da docência.

Os momentos de auto avaliação são quase inexistentes, para favorecer suas percepções sobre o próprio processo de avaliação profissional. Desta forma, aos pedagogos e diretores caberia retomar as referências da função social e cultural da escola na educação pública democrática, em momentos coletivos para propiciar aos professores conhecimentos sobre as dimensões e significados da atuação docente. O trabalho mediador e coletivo dos pedagogos foi indicado pelos diretores como os profissionais aos quais caberia o trabalho de formação pedagógica dos professores. Cabe desta forma, retomar o conceito do professor como intelectual da educação, preconizado por Giroux (1997), que se torna preponderante para a constituição inicial da identidade profissional docente na escola básica pública.

Uma vez que se reconheceu nesta pesquisa a necessidade de ultrapassar uma avaliação burocratizada ou técnica somente, fica patente aos organizadores do Estágio Probatório na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, junto às Equipes Pedagógicas das escolas, a necessidade da organização de um processo que propicie aos professores momentos de auto avaliação, para um reconhecimento gradativo das suas aproximações do ser professor.

A opção por considerar os processos culturais escolares na análise proposta, mostrou-se decisiva, ao buscar um enfrentamento para a mudança de uma imagem estigmatizada do professor, que interfere na autoimagem e identidade docente durante o Estágio Probatório, que marca o início de sua carreira profissional docente, com influências significativas em sua atuação futura. A inserção dos professores nos processos da culturais da escola, pressupõem considerar a atuação dos professores em sua pluralidade e singularidade, para que possam promover uma ruptura com o modelo cultural hegemônico inerente à cultura escolar de caráter monocultural.

Retoma-se a concepções de Marcelo (2009, p. 15), ao explicar que as atividades de formação e desenvolvimento profissional docente, afetam diretamente à interpretação e valorização que os professores fazem de suas experiências profissionais. Embora os cursos tivessem sido ofertados no decorrer desses três anos, parece não se ter levado em conta nas programações destas atividades, as necessidades desta fase inicial de imersão na cultura escolas e nas tarefas da profissão docente.

Ao finalizar este artigo, cabe reiterar as influências da cultura escola e da escola na formação dos professores em EP, para que neste reconhecimento, os organizadores deste processo, possam valorizar este processo levando à constituição inicial da identidade profissional docente. Para essa possibilidade, cabe instituir nos processos formativos a serem planejados, a cultura do diálogo e da interlocução, nos quais os temas do trabalho pedagógico possam estar em pauta, como momento inicial do desenvolvimento profissional dos futuros professores da RME de Curitiba.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CATANI, D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**. Editora da UFPR. n. 37, maio/ago. 2010, p. 77-92.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**. Editora da UFPR. n. 37, maio/ago. 2010, p. 129-152.
- COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: JÚNIOR, D. A.; VEIGA-NETO, A. FILHO, A. S. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 269-294.
- CURITIBA. **Lei n. 10.815 de 16 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o sistema de avaliação especial de desempenho para servidores em Estágio Probatório, revoga expressamente a lei n. 9.723, de 30 de novembro de 1999, e o art. 4º da Lei nº 8.444, de 24 de maio de 1994, e dá outras providências.
- CURITIBA. **Decreto nº 530 de 06 de maio de 2010**. Altera, acresce e revoga dispositivos da Lei nº 10.815, de 16 de outubro de 2003. Que dispõem sobre o sistema de avaliação de desempenho para servidores em estágio probatório.
- FARIA FILHO, L. M., GONÇALVES, I.; VIDAL, D.G.; PAULILO, A. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS SUL, 1993.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208 p.

GEERTZ, G. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.** In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: ED. GUANABARA, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, (1973) 1978.

GIROUX, A. H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, A. H. **Os professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas. 1997.

GIROUX, A. H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGEMEYER, R. C. C. et al (orgs.). Formação e desenvolvimento profissional docente: diálogos epistemológicos e culturais. In: HAGEMEYER, R. C. C. **Diálogos epistemológicos e culturais.** Col. Pesquisa em cultura e escola. Curitiba: W. A. Editores. 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade:** n. 22, cap. 2, p.15-46, 1997.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa:** Fundamentos e práticas. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. A. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente,** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al (Orgs.). **Formação de Professores.** São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

OLIVEIRA, A. A. L. **As apropriações da profissão docente no estágio probatório:** em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho. Dissertação de metrado, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, UFPR, Curitiba, 2017. 242 f.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth. In: **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L.. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134 n. 3, p. 52-59, 2005. Trad. Thiago Carnevali Pizzutti.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRAGO, A. V. **Tiempos Escolares, Tiempos Sociales**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

FRAGO, A. V. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Educação no Brasil**: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação, (org) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

WERNER, O. e SCHOEPLER, G. M. **Systematic fieldwork**. V. 1. Foundations of ethnography and interviewing. Newbury Park, 1987, 416p.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 2000.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

*Gahelyka Agha Pantano Souza*²⁷
*Orliney Maciel Guimarães*²⁸

Introdução

A escola é o espaço responsável para que a formação do professor aconteça, contudo-ela não é único espaço para isso. De acordo com Libâneo (2001), “é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais” (p. 189). Porém, a temática formação de professores é pauta de discussão em diferentes espaços e contextos, inclusive nas políticas públicas, no entanto, é na universidade que essas discussões se destacam.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) define que a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Pensar a formação de professores é pensar na construção de uma identidade docente que, por sua vez, é diretamente influenciada por fatores como o status social, a remuneração, a área de formação, o contexto histórico de desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e o mercado de trabalho, dentre outros. O processo de construção da identidade profissional do professor vai incorporar um determinado status que é socialmente elaborado, a partir de um contexto histórico e social. “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19). Conforme Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48), compreende-se por identidade profissional docente:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às

²⁷ Professora da área de Ensino de Química na Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

²⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Percebe-se que o processo de construção da identidade profissional docente pauta-se nas representações sociais e na maneira como a docência é significada socialmente. A identidade docente vai se construir pelo significado dado à profissão, que é conferido à atividade docente de acordo com as vivências cotidianas e os valores pessoais, conforme a história de vida dos sujeitos, as representações, os anseios e os saberes do professor (PIMENTA, 1996).

No campo da psicologia social, pautado nos estudos de Serge Moscovici sobre as representações sociais, a docência configura-se como um processo em constante desenvolvimento, do qual participam diferentes agente sociais, uma vez que esse processo se dá no âmbito de uma sociedade. Portanto, diretamente influenciado pelas imagens, significados, concepções, valores, experiências, conhecimentos e cultura que transitam nos grupos e no pensamento social sobre o ser professor.

Para Dubar (1997, p. 13):

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto definições.

A identidade docente é um produto de “sucessivas socializações acadêmicas e não acadêmicas” e são, portanto, as relações sociais vivenciadas durante sua vida que ajudam o professor a construir uma representação concreta do que é a docência e o ser professor, atribuindo a si próprio uma identidade profissional (XAVIER; PAIVA; ANDRADE, 2018, p. 51). Nessa perspectiva, este capítulo tem o objetivo de contribuir para a reflexão teórica sobre a relação entre a construção da identidade docente na formação de professores de Ciências da Natureza e as representações sociais sobre Ser Professor.

Identidade docente na formação de professores: alguns apontamentos da literatura

Estudos apontam que a construção da identidade não se dá apenas no curso de licenciatura, nem muito menos se estrutura ali, mas ela começa se construir nas suas trajetórias e de formação, desenvolvendo-se mediante os inúmeros processos formativos perpassados. De acordo com Brito (2013), é “imprescindível considerar que a formação do/a professor/a se inicia na

formação elementar, no contato com o/a primeiro/a professor/a como aluno de qualquer grau de ensino” (BRITO, 2013, p. 14).

Além dessas experiências vividas, o professor em sua história de vida tem crenças, conceitos, imagens, sonhos, expectativas, conhecimento sobre sua prática (e sua prática futura, no caso dos estudantes de licenciatura) e, principalmente, representações a respeito da profissão professor, que foram socialmente construídas. São experiências vividas, definidas como elementos fundamentais e estruturantes no processo de construção-identitária do professor.

De acordo com Marcelo (2009), discussões relacionadas à identidade docente são fundamentais, pois “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 112). O autor ainda define a identidade profissional, que segundo ele:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. (MARCELO, 2009, p. 112).

O processo de construção da identidade profissional docente consiste em um complexo, dinâmico e constante equilíbrio entre o eu pessoal e o eu profissional, com o ser professor e o trabalho que um professor desempenha, ou seja, aquilo que de fato caracteriza o ser professor e fortalece a construção da identidade docente.

Estudos sobre o processo da construção da identidade docente podem contribuir para se pensar os processos formativos de professores, na medida em que possibilitam conhecer as crenças e imagens que os futuros professores apresentam sobre a futura profissão e, a partir desse conhecimento, propor discussões e reflexões que possam contrapor crenças simplistas sobre a profissão. No intuito de compreender o processo de construção da identidade docente na formação de professores, realizou-se uma pesquisa documental sobre a Identidade Docente no período situado entre 2008 e 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Nessa busca foi encontrado um total de 150 trabalhos, que foram selecionados para a análise. Desses 150 trabalhos, os resumos de 28 não foram localizados, nem no próprio banco de dados da Capes e em nenhum outro sítio eletrônico, totalizando 122 trabalhos encontrados, utilizando o único descritor “Identidade Docente”, que tiveram seus resumos analisados. Quando necessário realizou-se uma leitura flutuante de toda a pesquisa.

Com o objetivo de identificar os 122 trabalhos encontrados e que tiveram seus resumos analisados, apresenta-se no quadro 1 as dissertações e teses selecionadas, identificando seus títulos, tipo de trabalho e ano de publicação.

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE (2008-2018)

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	ANO
Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente	Dissertação	2012
Identidades do Ser-Professor e do Ser-Aluno-Infantil em Circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009)	Dissertação	2013
Um Olhar Para Si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	Dissertação	2013
Construções da Aprendizagem da Docência e da Identidade Profissional entre Professores do Curso de Odontologia no Interior do Estado de Pernambuco	Dissertação	2013
A Identidade de Professores de Língua Portuguesa: caminhos e memórias	Dissertação	2013
Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Ressignificando a Prática Pedagógica	Dissertação	2013
Saberes e Práticas Docentes em Cursos de Lato Sensu	Dissertação	2013
Processos de Construção de Identidade Profissional: a visão de alunos do curso de Administração de Empresas	Dissertação	2013
A Formação Continuada de Professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidade	Dissertação	2013
Representações Sociais Sobre os Saberes Docentes Necessários a sua Prática dos Professores de Uma Instituição de Ensino Superior Privada de Ponta Grossa-PR	Dissertação	2013
O Lugar da Docência na Universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário	Dissertação	2013
Ser Professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Dissertação	2013
Tecendo os Fios do Início da Docência: A Constituição da Professora Iniciante	Dissertação	2013
Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-Mato Grosso: Identidades em Construção	Dissertação	2013
Identidade e Formação Docente: Memórias e Narrativas de Egressos/as da 1º Turma de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano	Dissertação	2013
Rememorando Trajetórias: Docência e Identidade do Professor em Formação	Tese	2013
A Pedagogia Universitária nas Propostas Inovadoras de Universidades Brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Tese	2013
Docentes de Música na Educação Básica: Um Estudo Sobre Identidades Profissionais	Tese	2013
A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre Professores de Matemática	Tese	2013

Trajetórias Profissionais na Docência do Curso de Secretariado Executivo: Narrativas de Professores	Dissertação	2014
Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física	Dissertação	2014
Identidade Docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG	Dissertação	2014
Professores do 1º Seguimento do Ensino Fundamental da Cidade de Nova Iguaçu: aproximações entre qualificação e identidade	Dissertação	2014
O Que Dizem os Autores Sobre Formação Docente no Estado do Pará	Dissertação	2014
Readaptação Docente: Trajetória Profissional e Identidade	Dissertação	2014
Subjetividade Docente: Identidade e Trajetória do Ser Professor	Dissertação	2014
Formação Docente no Espírito Santo: Diálogos com a Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”	Dissertação	2014
O Professor Biólogo: Sentidos Privilegiados Para a Formação do Licenciado em Ciências Biológicas da UFPEL	Dissertação	2014
Educação Física no Ensino Fundamental na Fronteira Brasil/Paraguai: Representações e Identidades de Professores para Atuar na Diversidade Cultural	Dissertação	2014
Formação do(a) Professor(a) da Educação Infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção	Tese	2014
A Dimensão Afetiva nas Representações Sociais de Docentes da Pós-Graduação em Educação	Tese	2014
A Identidade Profissional do Professor Formador de Professores para a Educação Inclusiva: Formação Docente e Práticas Pedagógicas	Dissertação	2015
A Infância Permeada pelo Consumo e os Desafios ao Trabalho Docente	Dissertação	2015
Identidade Profissional Docente: tecendo histórias	Dissertação	2015
Educação e Psicologia: Representações Sociais de Professores na Rede Pública	Dissertação	2015
Docência Universitária nos Cursos de Artes UFU: Formação, Identidade e Saberes	Dissertação	2015
Percurso Formativos, Profissionais e as Práticas dos Docentes Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	Dissertação	2015
A Contribuição da Formação Continuada para as Professoras de Educação Infantil do Município de São Paulo	Dissertação	2015
Identidade Docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições	Dissertação	2015
Narrativa Profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula	Dissertação	2015

Processo Identitário e Saberes Docentes: Um Estudo a partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN	Dissertação	2015
Trilhando Caminhos em Busca de Identidade: Quem Sou Eu? Quem Somos Nós? Quem São Eles? O Docente de Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	2015
Um Desconhecido a Porta: Os Discursos das Professoras da Educação Infantil Sobre o Ser, o Saber e o Fazer Docente	Dissertação	2015
Políticas de Formação Continuada de Professores do Campo no Município de Araucária: Elementos Orientadores	Dissertação	2015
Narrativas de Experiências Vividas por Docentes e Discentes com uso de Tecnologia de Informação e Comunicação – TDIC na Educação Básica	Dissertação	2015
O Estágio no Contexto dos Processos Formativos dos Professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido	Tese	2015
Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: Do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade	Tese	2015
Quem é essa Profissional? Trabalho Docente no Ensino Superior Privado e Relações Sociais de Sexo	Tese	2015
Mapeando a Identidade Profissional de Licenciados em Ciências Biológicas: Um Estudo Ator-Rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Tese	2015
Aprendizagem e Constituição Profissional de uma Professora de Matemática: Um Estudo de Si	Tese	2015
Espectros da Profissionalização Docente nas Políticas Curriculares para a Formação de Professores: Um Self para o Futuro Professor	Tese	2015
O Coordenador Pedagógico e seu Processo Formativo: Perspectivas e Limites de Trabalho	Dissertação	2016
Formação da Identidade Docente dos Cursos de Bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade	Dissertação	2016
Docentes em Serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	Dissertação	2016
A Trajetória Profissional de Professores de Mesquita, na Baixada Fluminense: uma identidade docente em construção	Dissertação	2016
Percepções de Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a Profissão Docente e suas Relações com o Estágio Curricular Supervisionado	Dissertação	2016
De Alunos a Professores: Trajetória Docente no Instituto Benjamin Constant (1960-2015)	Dissertação	2016
As Representações Sociais da Identidade Docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	Dissertação	2016
Eu Sou Professora, e Agora? As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência	Dissertação	2016
Características da Identidade do Mentor em Construção: programa de formação online de mentores da UFSCar	Dissertação	2016

Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: um estudo sobre identidade docente	Dissertação	2016
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Formação Continuada de Professores Supervisores de Física	Dissertação	2016
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – E a Formação Inicial de Professores	Dissertação	2016
O Processo de Construção de Identidades Docentes no Âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Biologia	Dissertação	2016
Os Processos Identitários do Professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?	Tese	2016
Do Acolhimento ao Acompanhamento Compartilhado: A Construção Colaborativa de uma Proposta para o Estágio Curricular da Pedagogia	Tese	2016
A Constituição Subjetiva do Professor Enquanto Sujeito da sua Ação	Tese	2016
Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica do IFRN: uma interface dialógica emancipatória	Tese	2016
Desenvolvimento Profissional e Educação Especial: narrativas de (trans)formação de professores a partir de experiências inclusivas	Tese	2016
História de Vida e Profissão Docente: Experiências Formadoras e Constituição da Identidade em Contexto de Reforma Educacional	Tese	2016
Ser Professor: Representações Sociais de Professores	Tese	2016
Os Sentidos Formativos dos Estudantes de Licenciatura: Socialização, Aprendizagens e Identidade Docente	Tese	2016
A Formação do Professor de Matemática em Interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: As Representações de Licenciandos e Supervisores	Tese	2016
Um Estudo Sobre os Saberes Formativos do Formador de Professores de Matemática do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura	Tese	2016
Identidade Profissional do Professor de Música: estudo de caso em Itupeva-SP	Dissertação	2017
Narrativas de Professores Sobre a Docência em uma Escola de Ensino Fundamental	Dissertação	2017
A Constituição Profissional do Professor em Início de Carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar – Sorocaba	Dissertação	2017
A Construção de Identidades Docentes em Práticas de Letramentos Acadêmicos do PIBID	Dissertação	2017

Tornar-se Professor: a construção da identidade profissional docente no ensino técnico	Dissertação	2017
Que Raio de Professoras São Essas? A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo	Dissertação	2017
Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente na escola pública	Dissertação	2017
A Constituição do Habitus Professoral Virtual em um Instituto Federal: Trajetórias Docentes, Modelo Pedagógico e Práticas Pedagógicas	Dissertação	2017
A Identidade do Profissional Docente no Contexto das Políticas de (Des)centralização na Gestão da Educação	Dissertação	2017
Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP	Dissertação	2017
Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio das Redes Pública e Particular Sobre a Escola	Dissertação	2017
Trabalho e Identidade Docente: Desencantos e Esperanças nas Narrativas de Professores da Região Oeste de Santa Catarina	Dissertação	2017
Didática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras	Dissertação	2017
Futuro e Docência: representações de professores em formação em um contexto de presenteísmo	Dissertação	2017
Alteridade na Construção da Identidade Docente: um estudo de caso em escolas localizadas em áreas rurais do município de Propriá (SE)	Dissertação	2017
Política Educacional e Processo Formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica	Dissertação	2017
Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica	Dissertação	2017
O Processo de Produção do Saber da Experiência no Início da Carreira Docente de Professores Egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – Campus Salinas	Dissertação	2017
Trabalho Docente e Identidade nas Classes Hospitalares em Goiás	Dissertação	2017
Representações Sociais de “Ser Professor no Ensino Superior” pelos Professores do Instituto Federal do Norte de Minas gerais (IFNMG) e sua Relação com a Prática Pedagógica	Dissertação	2017
A Gente Aprende Pra Caramba! Movências de Sentidos: Discurso, Estágio, Identidades Docentes	Dissertação	2017
A Construção da Identidade Profissional de Professores no Contexto do Proeja: Formação, Concepções de Prática Pedagógica e Saberes Docentes	Dissertação	2017
Constituição da Docência em um Grupo de Estudantes de Física: Um Estudo de Caso Junto ao PIBID	Dissertação	2017
A Formação do Professor de Administração para a Educação Profissional Técnica: Um Estudo Narrativo sobre a Constituição da Docência	Dissertação	2017

Um Caminho Para a Identidade Docente: Do Mal-Estar à Autonomia	Dissertação	2017
A Constituição da Identidade Profissional das Pioneiras do Curso Técnico em Secretariado da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1972-1975)	Dissertação	2017
A Constituição de Saberes Pedagógicos por Bacharéis Atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Dissertação	2017
Fanzines Narrativos: Um Olhar Sobre as Identidade Profissionais de Professores de uma Escola Pública	Dissertação	2017
Estado da Arte Sobre Saberes Docentes no Ensino de Ciências e Biologia Entre os Anos de 2005 e 2012	Dissertação	2017
Imaginário Social e Educação: Nos Labirintos da Formação Inicial de Professores	Tese	2017
A Educação Física em “CELAS DE AULAS”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais	Dissertação	2018
Tessituras na Formação Docente: caminhos de uma (trans)formação no programa de iniciação à docência em Física	Dissertação	2018
O Gestor Escolar da Rede Estadual de Ensino de Goiás: identidade e formação	Dissertação	2018
Caminhos de Construção de Sentidos sobre o que é Ser Professor de Ensino Médio de Física	Dissertação	2018
Docência Universitária: De Bacharel a Professor nos Cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação	Dissertação	2018
A Supervalorização da Prática como Enunciado da Docência na Educação Infantil	Dissertação	2018
Docência Compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Dissertação	2018
A Docência Universitária na Universidade Federal do Acre: um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de história e geografia	Dissertação	2018
A Docência na Licenciatura em Física: mediações presentes nas questões de identidade, profissionalidade e conhecimentos pedagógico-didáticos	Dissertação	2018
Saberes e Fazeres dos Professores da Área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, em uma Escola do Quilombo Itambé/MT	Dissertação	2018
A Pesquisa Acadêmica sobre Formação de Professores/as de Biologia no Brasil (1979-2010): Um Estado da Arte Baseado em Dissertações e Teses	Tese	2018
A Formação Inicial de Professores de Ciências no Estágio Supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck	Tese	2018
O Verdadeiro Baluarte da Universidade é o Professorado! Mulheres Professoras Universitárias no Equador:	Tese	2018

discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico		
As Configurações Contemporâneas da Educação: Um Estudo a Cerca de Influências na Identidade Profissional do Professor de Matemática da Educação Básica	Tese	2018
A Professora-Pesquisadora-Iniciante e seus Outros: Caminhos Partilhados na Invenção de Ser Professora	Tese	2018
Construção Identitária Profissional Docente na Educação do Campo: Produção de Narrativas no Ensino Superior	Tese	2018
O Naufrágio, O Baile e a Narrativa de uma Pesquisa: Experiências de Formação de Sujeitos em Imersão Docente	Tese	2018
O Estágio Supervisionado no Processo Formativo: O Que Pensam as Professoras	Tese	2018

FONTE: Organizado pelas autoras a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2019)

Ao analisar a distribuição desses 122 trabalhos relacionados no quadro 1, percebe-se que o primeiro trabalho selecionado, conforme os critérios estabelecidos, aparece em 2012, e há um crescente aumento na produção de dissertações nos anos seguintes, quando comparado com a produção de teses para o mesmo período. Foram selecionadas cerca de 31 teses que totalizam 25,4% do total de trabalhos selecionados e 91 dissertações que totalizam 74,5% do total de trabalhos selecionados.

Ao longo dos anos o número de dissertações cresceu consideravelmente, destacam-se os anos de 2016 e 2017 que apresentam o maior número teses e dissertações, respectivamente. Algumas são desenvolvidas em um único curso de licenciatura e outras analisam o contexto de várias licenciaturas ao mesmo tempo e a grande maioria não especifica a área de formação, apenas indicam que os participantes são professores da educação básica. As pesquisas são em sua maioria desenvolvidas em cursos de Pedagogia, e poucos trabalhos abordam a formação de professores de Química (1), Física (5) e Ciências Biológicas (5).

De maneira geral, observou-se nos resultados desses trabalhos que, nos cursos de licenciatura, principalmente nos cursos que compõem a área de Ciências da Natureza, e que possuem também a modalidade bacharelado e, em alguns casos, ambos na mesma instituição, os estudantes, em sua maioria, têm a identidade profissional construída na área específica de sua formação e não na docência, ou seja, os licenciandos em Química esperam formarem-se químicos e não professores de Química, por exemplo. O mesmo acontece nos cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas.

O pouco ou nenhum interesse por esses cursos avigora a valorização destinada ao profissional técnico, engenheiro ou bacharel da mesma área, em detrimento à valorização do professor. Compreende-se que tornar-se professor não é um processo simples, linear e fácil, muito pelo contrário, é um processo amplo, espiralado e complexo que vive em constante mudança, por isso é de suma importância que os cursos de formação de professores contribuam de fato com a formação e a construção da identidade docente.

Por outro lado, algumas pesquisas realizadas no âmbito de programas ou projetos de iniciação à docência apontam a importância desses programas para a (re)construção da identidade docente, por proporcionarem o desenvolvimento de atividades em que os estudantes de licenciatura possam refletir sobre o exercício da profissão, por um período de atuação mais prolongado na escola da educação básica.

Para tanto, a vivência no contexto da profissão docente é de fundamental importância para que o estudante construa sua identidade a partir das relações que vai estabelecer com o grupo e consigo mesmo. Ser professor se constitui como um habitus incorporado (BOURDIEU, 2001) a partir das relações com os outros (sejam eles muito ou pouco próximos), de sua história de vida e das representações sociais que cada indivíduo possui de si enquanto professor e da sua profissão.

A construção da identidade docente na formação de professores de ciências

Independente da área específica de atuação, o professor deve apresentar pleno domínio de conhecimentos historicamente acumulados, de sua área de formação, que o habilite para o exercício de sua profissão. Ou seja, o professor deve possuir competências e habilidades que o subsidiarão no desenvolvimento cotidiano de sua prática pedagógica, ao passo em que a identidade profissional docente é pouco a pouco construída.

Para Ribeiro, Fávaro e Somacal (2015, p.22729):

Tal posição revela que constituir-se como professor baseia-se num processo de constante revisão da prática docente. Assim, confere a cada um dar sentido e significado ao ser docente, levando em consideração, sua história de vida, seus saberes, suas descobertas, seus medos, pois é destas experiências, destes resultados que se manifesta a identidade do professor.

Discussões que envolvem a formação inicial de professores quase sempre abordam questões relacionadas à experiência, já que a formação do professor não é completa sem que este vivencie ações no contexto escolar, proporcionadas, na maioria das vezes, apenas durante o curso de graduação. Para Nóvoa (1997, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Espera-se que, além de vivenciar o exercício da docência, o estudante seja capaz de refletir sobre os aspectos formativos dessa prática, de forma que este possa ressignificar suas ações. No processo de construção da identidade, o professor deve agir de acordo com seu contexto, de maneira crítica, reflexiva, autônoma e participativa (NÓVOA, 1997). Espera-se formar indivíduos capazes de orientar sua prática pedagógica com foco nas necessidades da sociedade.

No ensino de Ciências da Natureza essa realidade ganha evidência, pois alguns cursos como Física, Ciências Biológica e Química, ainda apresentam a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Observa-se nas licenciaturas da área de Ciências “um caráter bacharelizante” (SÁ; SANTOS, 2017, p. 318) [grifos dos autores], que contribui para um menor interesse pela docência, incentivando os estudantes a desenvolverem atividades com foco na pesquisa aplicada durante o curso de graduação. Nesse sentido, são imprescindíveis estudos e programas que possibilitem a imersão prolongada de licenciandos em formação inicial no contexto escolar, a fim de que estes construam saberes próprios da profissão de professor.

A ideia de formação vem geralmente associada a alguma atividade, trata-se de formação para algo, dessa forma a formação de professores se configura como uma função social e, portanto, é a construção de saberes, de saber-fazer, de saber ser que se exerce em benefício de todos no sistema social (GARCIA, 1999). A formação inicial de professores é um processo em constante evolução, “que de modo algum é assimétrico, pontual ou fruto do imprevisto” (GARCIA, 1999, p. 26) e este é um processo contínuo, intimamente ligado aos conteúdos acadêmicos e disciplinares, a formação pedagógica do professor, a integração entre a teoria-prática, a construção e o compartilhamento de saberes e conhecimentos próprios do trabalho docente e, é também um processo humano.

A inserção dos licenciandos em espaços escolares torna-se fundamental, pois são neles que as representações são construídas, posturas e posicionamentos são adotados e as intencionalidades profissionais são definidas, a partir da vivência e da compreensão da realidade da unidade escolar. Esse processo de experimentação constrói laços entre os indivíduos, as instituições de ensino e a profissão docente, que são fortalecidos à medida que o processo identitário se constitui (AGUIAR, 2004).

A expressão “representação social” surge na psicologia social a partir do interesse de Sergi Moscovici (1978) pelo fenômeno descrito por Durkheim, na sociologia, como representação coletiva. De acordo com Vasconcelos, Resque e Barros (2015, p. 23141-23142):

Sob a denominação de representações sociais, Moscovici apresenta a ideia de que estas criam realidades e senso comum e não apenas designam uma classe geral de conhecimentos e crenças como indicava Durkheim para as representações coletivas. E ainda mais, o psicólogo viu como essencial que se retirasse delas o caráter de categoria geral, onde encontrar-se-iam tanto produções intelectuais quanto sociais. O conceito de representação social segundo o próprio Moscovici não é fácil de ser compreendido. Uma das razões dessa dificuldade é sem dúvida o fato de ser a representação um conceito híbrido de onde confluem noções de origem sociológica, como a cultura e a ideologia e noções de procedência psicológica, tais como a imagem e pensamento.

Denise Jodelet define a representação social como sendo “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36). Para essa autora, as representações sociais são construídas no âmbito da sociedade e, portanto, são dinâmicas, podendo se (re)construir de acordo com a necessidade e com o cotidiano de cada indivíduo ou de um grupo de indivíduos. A autora, ainda, acrescenta que a representação é sempre sobre um objeto, autônomo e criativo com a propriedade de modificar a percepção e o conceito sobre algo já conhecido (JODELET, 1986).

Contudo, as representações sociais compartilham aspectos comuns entre si, por atuarem na realidade social, uma vez que são as teorias do senso comum as representações sociais, portanto, elas “constroem referenciais de condutas e comportamentos que asseguram identidade a um grupo profissional” (VASCONCELOS; RESQUE; BARROS, 2015, p. 23142). E na docência as representações sociais relacionam-se e influenciam diretamente o processo de construção da identidade do professor e a maneira como ele se identifica.

Dessa forma, a identidade docente e o ser professor se constroem a partir da maneira como o indivíduo se reconhece na profissão, bem como da forma como os grupos sociais identificam a profissão de professor. Portanto, o processo de construção da identidade docente é complexo, marcado pelas interações contínuas entre contextos históricos, culturais e sociais, é marcado também, pelas percepções que cada professor já possui da sua profissão e da maneira como compartilha com outros essas percepções. É uma construção baseada na significação social, nas imagens, nos valores, nos saberes, nas expectativas e no sentido que o graduando atribui ao ser professor, já que o ingresso na profissão marca o início do processo construtivo (MARTINS, 2002).

Em uma análise mais apurada do processo, consideram-se também os discursos, individuais e coletivos, elaborados a partir das representações presentes no meio social, que influenciam na maneira de ser e de agir como professor. De acordo com Nóvoa (2007, p. 16), “a identidade não é um produto diretamente assimilado da realidade, não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto; mas é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nessa perspectiva, a identidade docente é considerada como um campo em construção e, para tanto, envolve negociações, conflitos e divergências produtos das experiências pessoais dos indivíduos, vivenciadas ao longo de sua trajetória docente. Contudo, esse campo ganha destaque no dia a dia da profissão, nas relações entre professor-professor e professor-aluno, no contexto da escola e na vivência com a gestão e os demais agentes desse campo, se adaptando às suas demandas e organização, de maneira que os professores ressignifiquem suas compreensões e modelos atribuídos socialmente a eles.

Representações sociais sobre o ser professor e a identidade docente em estudantes da licenciatura em química²⁹

A teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici, destaca as influências na construção e na compreensão da própria realidade, do conhecimento e das práticas que fundamentam coletivamente um determinado grupo. Portanto, identificar a representação social de estudantes de um curso de licenciatura em Química, sobre Ser Professor, configura-se como um modo de compreender alguns aspectos formativos presente na formação inicial destes estudantes bem como, o processo de construção de suas identidades docentes, ou seja, como os mesmos estão se constituindo professores de Química. Para essa reflexão discutimos alguns resultados preliminares sobre a representação social sobre Ser Professor de estudantes de um curso de licenciatura em Química.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, do tipo exploratória, e os participantes foram 8 estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre, (UFAC) identificados por E+número, que participam do programa Residência Pedagógica da CAPES/MEC, e estão entre o quinto e o oitavo período do curso. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR e os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido concordando em participarem da mesma. Para a identificação da representação social sobre “Ser Professor” foi utilizada a Associação Livre de Palavras (ALP).

A ALP consiste em estimular os participantes à associação de 3 a 5 palavras, a partir de um termo indicador, palavra ou expressão, sugerida aos participantes. As palavras evocadas são organizadas de acordo com uma hierarquia, seguindo a ordem crescente de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante. “A técnica contribui na compreensão do processo de constituição, categorização e organização de uma representação, de acordo com a frequência de aparecimento dos itens evocados, já que os mais evocados são considerados como os de maior importância para o grupo social” (ANDRADE, 2003, p. 76-77).

Ao todo foram evocadas aproximadamente 40 palavras relacionadas ao termo “Ser Professor”, das quais 29 palavras eram diferentes entre si, de acordo com a frequência de evocação. Após a evocação das palavras, os estudantes foram convidados a responderem o questionamento: “Qual o papel do professor para você?”.

A partir das palavras evocadas na ALP, foi possível estabelecer categorias, de acordo com a técnica de categorização de Bardin (2016), que consiste em classificar os elementos encontrados, segundo critérios relativos ao problema pesquisado. Para tanto, as palavras evocadas foram organizadas em três campos semânticos e de acordo com a frequência de evocação, como apresentado na tabela 1.

²⁹ Parte dos resultados discutidos neste tópico do capítulo foram apresentados no XIV EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, em 2019.

TABELA 1: FREQUÊNCIA E ORGANIZAÇÃO POR CAMPO SEMÂNTICO DAS PALAVRAS EVOCADAS NA ALP

Campo Semântico 01		Campo Semântico 02		Campo Semântico 03	
Atividades do Trabalho Docente		Atributos do Docente		Aspectos da Afetividade Docente	
	Frequência		Frequência		Frequência
Educador	03	Inteligente	02	Amigo	02
Mediador	03	Responsabilidade	01	Demônio	01
Inspirador	03	Compreensão	01	Chato	01
Conhecimento	03	Pesquisador	01	Anjo	01
Transformador	02	Pontualidade	01	Legal	01
Norteador	02			Amor	01
Formador	02			Doador	01
Guia	01			Entrega	01
Facilitador	01				
Estimulador	01				
Despertar	01				
Dificuldade	01				
Aprendizagem	01				
Transposição	01				

FONTE: Organizado pelas autoras a partir das palavras evocadas pelos participantes da pesquisa (2019).

As palavras evocadas foram organizadas em três campos semânticos, a saber: i) Campo Semântico 1 - Atividades do Trabalho Docente, no qual foram relacionadas as evocações pertinentes às atividades desenvolvidas pelo professor; ii) Campo Semântico 2 – Atributos do Docente, no qual estão as evocações relacionadas às qualidades para se tornar professor; e iii) o Campo Semântico 3 - Aspectos da Afetividade Docente, contendo as evocações relacionadas à sensibilidade do professor no exercício de sua profissão.

Além das relações entre as palavras evocadas, pode-se caracterizar também a frequência de suas evocações, em 3, 2 e 1. A frequência 3 de evocação, representa o núcleo central da representação social do grupo, que segundo Mazzotti-Alves “constitui o elemento essencial da representação” (2002, p. 20), ou seja, para os participantes da pesquisa o que efetivamente representa “Ser Professor” é associado ao trabalho docente, como por exemplo, “Educador”; “Mediador”; “Inspirador” etc.

As palavras com frequência 2 caracterizam o núcleo intermediário da representação do grupo estudando, e estão relacionadas com as características que o professor deve apresentar para exercer seu trabalho, por exemplo, “Responsabilidade”; “Pontualidade”; “Inteligência” etc. As palavras com frequência de evocação 1 caracterizam o núcleo periférico da representação dos estudantes, que estão relacionadas às características afetivas, por exemplo, “Amigo”; “Amor”; “Chato” etc.

As palavras evocadas pelos estudantes relacionam-se aos diferentes momentos da carreira docente e enfatizam aspectos formativos que eles consideram necessários para o exercício da profissão, mas se destacam aquelas que são frequentemente desenvolvidas durante a formação inicial, evidenciando que a graduação pode contribuir para a constituição do Ser Professor, uma vez

que, para os participantes da pesquisa, as evocações com frequência 3 fazem parte dos processos formativos também vivenciados no curso de licenciatura.

Ao responderem o questionamento sobre o “Que é Ser Professor?”, os estudantes reforçaram as palavras evocadas. Segundo eles:

“O professor contribui diretamente na **formação** dos estudantes” – [E1].

“Ajudar o aluno a aprender e entender os **conhecimentos**” – [E2].

“Levar o **conhecimento** empírico e científico as pessoas” – [E3].

“É de ensinar, de **incentivar** seus alunos, fazendo deles grandes pessoas” – [E4].

“A educação e o dever de **ensinar** aquilo que definido em sua formação, de forma simples e satisfatória para a compreensão dos alunos” – [E5].

“**Formar** cidadãos. Ser responsável pela formação do aluno em escolhas futuras” – [E6].

“O professor é transmissor de **conhecimentos**, seu papel é tentar que o aluno aprenda e busque novos conhecimentos” – [E7].

“Criar metodologia e estratégias para que os alunos aprendam com mais **facilidade**” – [E8].

Nas respostas escritas pelos estudantes é possível identificar as palavras evocadas na ALP, evidenciando reflexos da representação sobre o Ser Professor que constitui o grupo de estudantes que participaram da pesquisa. Percebe-se que Ser professor, para os estudantes, está mais relacionado com as competências e habilidades necessárias ao trabalho docente, do que com aspectos pertinentes às qualidades necessárias para exercer essa profissão, ou à afetividade do professor na relação professor-aluno.

Na fala do Estudante 2 (E2), por exemplo, percebe-se que ele representa o professor como aquele que coloca o aluno na posição de protagonista do seu aprendizado, pois ao “ajudar” o aluno, o professor media o processo de construção do conhecimento e, isso evidencia que, essa é uma competência que pode ter sido destacada durante o processo formativo, ou seja, a partir de vivências experienciadas durante o curso de licenciatura.

Os resultados apresentados apontam para a existência de um grupo homogêneo entre os estudantes, uma vez que eles possuem uma mesma representação social sobre o Ser Professor, e que é compartilhada entre si. Contudo, fica evidente também, que Ser Professor é destacado a partir do trabalho desenvolvido pelo docente em sua profissão, o que pode estar relacionado aos aspectos formativos do professor, que normalmente começam a ser experienciados durante as disciplinas de estágio supervisionado, entre o quarto e o quinto período do curso, momento em que se encontram os licenciandos participantes da pesquisa.

Os dados apresentados apontam para uma construção identitária baseada na convivência com situações relacionadas ao contexto escolar e ao trabalho docente. De acordo com Veiga (2008, p. 17), “a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. Assim, os resultados apontaram que os estudantes participantes desta pesquisa tinham representações do que é ser professor a partir de vivências com a docência, seja por meio do estágio supervisionado obrigatório ou ainda por meio de programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica.

Considerações finais

Com o objetivo de apresentar uma reflexão teórica sobre as relações entre a construção da identidade docente na formação de professores de Ciências da Natureza e as representações sociais sobre Ser Professor, as reflexões teóricas aqui apresentadas indicam que a identidade docente é uma construção social relacionada com a convivência e com a experimentação do que é Ser Professor. Contudo, os cursos de licenciatura, principalmente os da área de Ciências da Natureza, apresentam características históricas dos cursos de licenciatura que seguiam o modelo 3+1. Em partes por uma desvalorização das disciplinas de cunho pedagógico em detrimento das disciplinas de cunho específico, culminando na desvalorização da profissão docente.

De maneira direta, essa cultura de valorização da área específica contribui para uma representação da profissão docente como uma profissão pouco valorizada, reforçando a imagem social do que é ser professor, principalmente do que é ser professor na educação básica. Essa desvalorização faz com que os estudantes de licenciatura tenham pouco ou nenhum interesse em assumir a identidade profissional de um professor nesse nível de ensino.

Outras reflexões indicam que a formação identitária do licenciando é construída pelas experiências vivenciadas durante sua trajetória de vida, principalmente como aluno; na graduação essa identidade continua a ser construída a partir das experiências compartilhadas com outros professores, durante o estágio supervisionado obrigatório; e mediante a participação em programas de iniciação à docência, que possibilitam ao licenciando a vivência cotidiana da profissão docente e o contato direto com o trabalho pedagógico em um período mais longo. No caso de pesquisas sobre a construção da identidade docente no âmbito desses programas ainda são pouco exploradas, mas poderiam contribuir para avaliação desses programas.

É necessário que a representação social sobre a profissão professor, na maioria das vezes, pautada em crenças simplistas e negativas proporcionadas pela sucessiva desvalorização da profissão seja modificada, principalmente a visão construída sobre o professor da educação básica. Para tanto, medidas de valorização da profissão como: plano de carreira que possibilite o desenvolvimento profissional do professor; melhores condições de trabalho; participação e envolvimento dos professores na construção das políticas

educacionais; precisam estar constantemente na pauta das discussões sobre a qualidade do ensino ofertado pelas escolas da educação básica.

Outras reflexões que devem ser levadas em consideração são aquelas que dizem respeito ao papel dos professores formadores de professores que irão atuar na educação básica. Os formadores de professores precisam se envolver diretamente no processo formativo, de forma a não valorizar apenas a formação específica em detrimento da formação pedagógica. Nesse sentido, espaços na formação inicial, em que professores da área específica possam se aproximar das discussões sobre o ensino, principalmente aqueles que envolvem a realidade da educação básica, podem contribuir de forma positiva para essa construção do processo identitário sobre ser professor. Nesse aspecto, destacamos a prática como componente curricular (PCC), como um espaço no processo formativo de professores que pode permitir essa aproximação, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisas de intervenção pedagógicas nas escolas da educação básica.

Consideramos que o campo da formação de professores não se esgota apenas nas discussões relativas à identidade docente, porém é necessário que pesquisas relacionadas à formação de professores, na área de Ciências da Natureza, sejam ampliadas, uma vez que a literatura aponta um limitado número de trabalhos destinados, principalmente, à identidade docente do professor de Ciências Biológicas, Física e Química.

Referências

AGUIAR, M. C. C. **A formação continuada do docente como elemento na construção de sua identidade.** Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.

ANDRADE, E. R. G. **O Fazer e o Saber Docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem.** Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edição 70, 2016.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BRITO, A. S. **Identidade e Formação Docente: Memórias e Narrativas de Egressos/as da 1º Turma de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano.** Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, 2013.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

GARCIA, M. M., HYPOLITO, Á. M., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine em expansion. In: MOSCOVICI, S. (Org.) **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131. Ago/Dez, 2009.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MAZZOTTI-ALVES, A. J. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem de 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Tradução Dom Quixote. 158 p.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIBEIRO, M. F. B. S.; FÁVARO, M. S.; SOMACAL, C. M. Refletindo Sobre a Construção da Identidade Docente: Curso de Enfermagem – CTESOP. XII EDUCERE. **Anais do evento**, 2015, p. 22727-22741.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Constituição de Identidades em um Curso de Licenciatura em Química. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, abr-jun, p. 315-338, 2017.

VASCONCELOS, S. M.; RESQUE, M. S.; BARROS, M. N. R. Ser Professor: Representação Social e Identidade Docente. XII EDUCERE. **Anais do evento**, 2015, p. 23139-23150.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: D'ávila, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

XAVIER, M. D. D.; PAIVA, R. I. D.; ANDRADE, E. R. G. PIBID Contribuindo na Formação da Identidade Docente: concepções de graduandos em

Pedagogia/UFRN. In: SANTOS, J. E.; SANTOS, V. L. C. (Orgs.). **Formação Docente, Identidade e Representações Sociais: debates necessários.** Curitiba, CRV, 2018.

ENSINO DE FÍSICA, FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: CAMINHOS DE PESQUISA

Ivanilda Higa³⁰

Ana Cecília Romano de Mello³¹

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.
Antonio Machado

Introdução

Os versos que abrem este texto tem um sentido: Por meio deste texto explicitamos e refletimos sobre uma caminhada em processo. Por estarmos em processo, caminhos não estão dados, caminhos estão sendo construídos.

O que significa construir conhecimento em pesquisas sobre/no ensino de Física e formação de professores em Ciências da Natureza, dentro da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação³²? Que metodologias têm sido privilegiadas? Quais linhas de referenciais teóricos têm sido adotadas? Que perspectivas têm sido buscadas na atualidade?

Para refletir sobre estas questões, serão inicialmente apresentados os trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos em um amplo projeto de pesquisa intitulado Formação, Concepções e Práticas Docentes em ciências físicas (FCPDF), que no seu conjunto expressam uma intencionalidade. Cada qual com seus referenciais teóricos específicos, mas com elementos em comum.

A apresentação dos trabalhos será organizada em torno de dois eixos de investigação: Eixo 1: O ensino aprendizagem de Física e as práticas docentes no cotidiano escolar e Eixo 2: Saberes, sentidos e desenvolvimento profissional

³⁰ Doutora, docente da UFPR/Setor de Educação/PPGE/DTPEN. ivanilda@ufpr.br. Temas de pesquisa: “Ensino de Física”; “Formação e desenvolvimento profissional de professores em Ciências da Natureza”.

³¹ Doutora, egressa do PPGE/UFPR. anaromel@gmail.com. Tema de Pesquisa: Desenvolvimento profissional de supervisores de estágio e relações de poder entre subcampos escolar e universitário.

³² Importante destacar que diversos pesquisadores da linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação atuam nas áreas temáticas “Ensino de Física” e “Formação, desenvolvimento profissional e práticas docentes em Ciências da Natureza” e que este texto focaliza apenas a produção do grupo de pesquisa sob coordenação da primeira autora deste capítulo.

de professores em Física e em Ciências da Natureza. Temos ciência de que na tentativa de agrupar os trabalhos em eixos de investigação é possível que fiquem algumas arestas soltas, pois alguns trabalhos estão nas bordas dos eixos, e alguns em quase “entre eixos”, o que não necessariamente implica em fragilidade, pelo contrário, sugere a riqueza e o movimento dos trabalhos desenvolvidos/em desenvolvimento no grupo de pesquisa.

São explicitados caminhos já trilhados, mas especialmente se reflete sobre por/para onde se está caminhando, que caminhos são possíveis ou ainda, quais se deseja construir.

Caminho que se faz ao caminhar: sobrevoando alguns caminhos trilhados

Inicialmente será apresentado cada um dos trabalhos já desenvolvidos, organizados nos dois eixos, numa espécie de sobrevoo, que nos permitirá observar, como num mapa, os contornos dos caminhos trilhados.

Eixo 1: O ensino aprendizagem de Física e as práticas docentes no cotidiano escolar

Groch (2011), Luz (2015), Setlik (2016) e Birznek (2018) adentraram no espaço escolar, estudando as práticas docentes e a construção de conhecimentos por professores de Física, tecendo suas análises e reflexões à luz das culturas escolar e da escola (Forquin, 1992 e 1993), em especial, da cultura do ensino de Física num determinado contexto. Coraiola (2020) e Paulini-Jesus (2016), embora não tenham adentrado o espaço escolar como os pesquisadores inicialmente mencionados, também trazem em suas pesquisas a perspectiva dos estudos apoiados no cotidiano escolar e nas práticas dos sujeitos que compõem o universo escolar, de forma que estão compondo e serão apresentadas neste Eixo 1.

Groch (2011) e Luz (2015) tiveram como objeto de estudo as práticas docentes no ensino de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no cotidiano escolar. Suas investigações não tinham intenção de estudar o funcionamento de uma determinada proposta de ensino cunhada externamente ao professor, mas investigar práticas que estavam sendo desenvolvidas por professores da escola pública, com todas as dificuldades e possibilidades colocadas pelo contexto de trabalho do professor. Ambos baseiam teoricamente suas investigações nos estudos de Forquin (1992; 1993) acerca da cultura escolar e cultura da escola, e na Teoria da Transposição Didática, de Chevallard (1991).

Groch (2011) buscou “identificar elementos da criatividade e operacionalidade didática presentes em práticas desenvolvidas no EM, compreendendo que estes são elementos importantes para o estabelecimento de uma terapêutica didática” (GROCH, 2011, p. 8). Utiliza questionário inicial e entrevistas com professores, caracterizando suas motivações, os encaminhamentos metodológicos e avaliação no ensino de conteúdos de FMC (HIGA; GROCH, 2015) e finalmente, através de observação participante e

entrevistas, aprofundou o conhecimento sobre as práticas nas aulas de um único professor de Física, acompanhando, por meio de observação participante, duas práticas no ensino de FMC. Esta última fase permitiu ao pesquisador

compreender elementos da criatividade e operacionalidade didáticas das práticas... desenvolvidas, elementos que, ... desempenham papel importante para que tais práticas tenham alcançado terapêutica didática nas práticas pedagógicas desse professor em particular, alterando em parte a cultura escolar do ensino de Física nesse estabelecimento de ensino. (GROCH, 2011, p. 8).

Luz (2015) por sua vez, em um estudo com características etnográficas, buscou “compreender quais são as contribuições das práticas docentes de um professor da escola para a construção do conhecimento sobre o ensino de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no Ensino Médio” (p. 6), trazendo para sua análise o referencial teórico dos professores como intelectuais, de Giroux (1997 e 1997). Enquanto Groch (2011) acompanhou especificamente aulas de FMC na escola, Luz (2015) acompanhou um semestre inteiro de aulas de Física em um determinado contexto escolar, buscando compreender o ensino de FMC inserido no planejamento semestral do professor. Seus resultados indicam:

“a construção de conhecimentos escolares com características originais, que não se restringem à relação entre professor e aluno, e incluem o conhecimento científico de origem da disciplina escolar e a articulação com a ciência presente nas pesquisas da área da Educação”. (LUZ, 2015, p. 6).

Adotando a mesma perspectiva de estudar o ensino e aprendizagem de Física no cotidiano escolar, Setlik (2016), não centrada em conteúdos específicos de Física, mas em processos, estudou o funcionamento da leitura e escrita em aulas de Física, através das perspectivas dos sujeitos escolares (estudantes e professor de Física). Além da perspectiva teórica de Forquin (1992 e 1993), traz para sua análise Vygotsky (2007 e 2009) e Bakhtin (1992), compreendendo leitura e escrita como práticas sociais e escolarizadas.

A partir de observação participante, caracteriza práticas de leitura e escrita presentes naquele cotidiano. Elaborou uma atividade didática com base em formas de leitura e escrita não observadas naquele contexto, incorporando sugestões do professor à proposta elaborada. Tal atividade foi desenvolvida em sala pelo professor no contexto dos conteúdos que estavam sendo estudados no semestre³³ e posteriormente, foram realizadas entrevistas com os estudantes e o professor.

A autora indica, como resultados gerais,

³³ Nesta proposta, dentre várias atividades, os estudantes produziram uma carta endereçada a um cientista do passado (William Gilbert). Análise desta produção pode ser consultada em Setlik & Higa, 2018.

que a origem das dificuldades na utilização da leitura e da escrita na construção do conhecimento em aulas de Física centra-se numa cultura da escola, que estabelece determinadas formas como pertencentes ou não à forma escolar de trabalhar o conhecimento nessa disciplina, sendo a leitura e a escrita de textos não compreendidas como formas para ensinar ou aprender Física. Esses obstáculos levam ao não incentivo do uso da leitura e da escrita e, conseqüentemente, às dificuldades de interpretação e estruturação de enunciados pelos estudantes, já que essas habilidades, ao não serem incentivadas, acabam não sendo desenvolvidas. (SETLIK, 2016, p. 5).

Desta forma, “a adoção da leitura e da escrita como um meio pedagógico significativo para ensinar e aprender Física na escola requer, além de pensar o contexto de ensino-aprendizagem e em como integrá-las de forma orgânica à disciplina, ter em conta que se está lidando com uma questão de cultura escolar e da escola”. (SETLIK; HIGA, 2019, p. 478).

Também focalizando o processo de aprendizagem em Física, Birznek (2018) estudou as interações discursivas em aulas de Física no Ensino Superior. Adotando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, analisou as interações discursivas (MORTIMER; SCOTT, 2002) através de observação participante durante um semestre letivo, numa turma da disciplina Física Básica, objetivando compreender se e de que forma tais interações levam os alunos a desenvolverem a consciência epistemológica e generalizante sobre o conhecimento. Para tal, construiu uma ferramenta analítica a partir da qual caracterizou as interações nas aulas observadas e por meio dessa caracterização, analisou se os alunos passam a desenvolver a consciência epistemológica (FREIRE, 2014a; 2014b, 2015 e 2016) e a generalização (VYGOTSKY, 2007; 2009 e 2012).

Dentre o conjunto dos seus resultados, ressaltamos que as interações aumentavam quando as aulas eram voltadas para resolução de exercícios e que os questionamentos por parte dos discentes em sua grande maioria também são voltados à soluções dos exercícios. Por outro lado, interações do tipo “resposta” por parte dos alunos ocorrem em maior quantidade do que “perguntas”, em geral delimitadas ou incentivadas pela iniciativa do professor.

Refletimos que tais resultados indicam o quão a cultura da resolução de exercícios/problemas no ensino de Física é preponderante, sendo uma atividade bastante valorizada por professores em geral, e no caso desta pesquisa, pelos próprios estudantes, futuros professores de Física; além da cultura de passividade nas aulas, uma vez que as participações dos alunos em geral não eram iniciativas próprias, mas decorrentes de interações iniciadas pelo professor. Por outro lado, positivamente, observa-se a importância do papel do professor no incentivo à participação dos alunos nas aulas, especialmente se tratando de alunos da Licenciatura, futuros professores de Física; que puderam vivenciar uma cultura diferente em sua aprendizagem em Física no Ensino Superior.

No caso de Coraiola (2020), a aproximação com a realidade cotidiana da escola foi construída a partir dos pressupostos teóricos de Rockwell e Ezpeleta (1985; 2007). Sua perspectiva foi de aproximação aos sujeitos do universo escolar, em específico, professores de Física do Ensino Médio de escolas públicas. Seu estudo focaliza o processo de ensino-aprendizagem, especialmente refletindo sobre a relação entre a argumentação dialogada e o processo de construção de significados acerca de conhecimentos científicos, sob o ponto de vista dos professores de Física do Ensino Médio. Seus pressupostos teóricos são baseados principalmente em Vygotsky (2007; 2009 e 2012), sobre a forma como os significados são construídos e como estes se desenvolvem ao longo da aprendizagem que ocorre em meio às interações socioculturais entre os indivíduos; Eemeren et al. (2001), Eemeren e Grootendorst (1999; 2004) e Leitão (2009, 2011 e 2012), segundo os quais a argumentação é uma atividade discursiva social de natureza cultural, verbal, racional e epistêmica.

De uma forma geral, seus resultados indicaram que

A atividade argumentativa é considerada pelos professores como parte do processo de aprendizagem dos estudantes a ser desenvolvida no cotidiano das aulas (...) [e] que a argumentação tem um sentido próprio no contexto vivenciado por cada um dos professores participantes, sendo estes sentidos perpassados por elementos que constituem e constroem a realidade escolar. (CORAIOLA, 2020, p. 4).

Finalmente, fechando o conjunto de trabalhos neste Eixo 1; a pesquisa de Paulini-Jesus (2016), por sua vez, embora não focalizada em Física, também estudou o conteúdo escolar, por outros meios de investigação. Com o objetivo de compreender o processo de constituição e estruturação do conhecimento escolar em nanotecnologias, com recorte na Biologia, esta pesquisadora realizou análises de livros didáticos e entrevistas com docentes, partindo da premissa de que “duas são as instâncias determinantes do processo de seleção cultural que estrutura o conhecimento escolar: livros didáticos e saberes docentes” (LOPES, 1999, p. 92). Seus principais conceitos e referenciais teóricos são a teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), a Disciplinarização (CHERVEL, 1990), a Seleção Cultural Escolar (FORQUIN, 1992; 1993) e o Conhecimento Escolar (LOPES, 1999). Ainda, as finalidades do ensino de Biologia são baseadas na Alfabetização Científica e Tecnológica, tendo o enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade – CTS - como uma perspectiva para a abordagem problematizada das nanotecnologias.

Da análise dos livros didáticos, a autora destacou duas modalidades de constituição dos conhecimentos em nanotecnologias no ensino: aquelas baseadas na escola e as baseadas nas nanotecnologias. Da interação com os professores, indicou que a maioria das propostas no ensino envolveu uma abordagem problematizada das nanotecnologias, tendo sido constituídas articuladas ao contexto escolar. Assim, a autora ressalta que

“há indícios de que professores não aguardam que os conhecimentos em nanotecnologias sejam transformados em saberes a ensinar e publicados em livros didáticos ou em documentos oficiais relativos à disciplina de Biologia para inseri-los em suas aulas... [e que] os resultados da pesquisa evidenciaram que os conhecimentos em nanotecnologias vêm sendo eleitos pelo processo de Seleção Cultural Escolar para serem transformados em conhecimento escolar e, neste sentido, o conhecimento escolar em nanotecnologias está em construção na disciplina de Biologia”. (PAULINI-JESUS, 2016, p. 6-7).

Eixo 2: Saberes, sentidos e desenvolvimento profissional de professores em Física e em Ciências da Natureza

Este segundo eixo refere-se a trabalhos que refletem sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores. Alguns adotam o viés teórico baseado nos saberes docentes em Tardif (2008 e 2000), enquanto outros se apoiam em perspectivas histórico-culturais baseados em perspectiva vygotskyana ou ainda, em teorias da linha sociológica bourdieusiana. A apresentação dos trabalhos está organizada em três vertentes: 1) Saberes e concepções de docentes formadores no Ensino Superior, 2) Saberes e a formação inicial: licenciatura em Física e Pedagogia e 3) Sentidos, significados, autonomia e desenvolvimento profissional no estágio de docência.

2.1. Saberes e concepções de docentes formadores no Ensino Superior

Iniciaremos apresentando duas dissertações cujos focos estavam nas concepções de professores do Ensino Superior, que atuavam como docentes na Licenciatura em Física: os trabalhos de Martins (2010) e Cavalcante (2010). Ambas foram desenvolvidas utilizando entrevistas semiestruturadas como principal estratégia de trabalho empírico (desenvolvidas inclusive de forma conjunta pelos dois pesquisadores, cada um com seu foco específico), tendo como sujeitos de pesquisa os professores que ministravam aulas de Física no Ensino Superior. Embora nem todos tivessem formação específica em licenciatura, são entendidos como professores formadores, uma vez que atuam na Licenciatura em Física.

O estudo de Cavalcante (2010) buscou identificar e analisar os saberes docentes (TARDIF, 2008) apontados como necessários para a formação docente por esses professores formadores, buscando também indícios, em suas expressões, acerca da necessidade de articulação entre esses saberes. Dentre diversos resultados, a autora destaca que estes professores:

- a) consideram o conteúdo específico de física como o elemento mais importante na formação, b) consideram que as disciplinas responsáveis pela formação para a docência são as disciplinas específicas para a licenciatura (ou seja, não incluem as disciplinas específicas de física como

constituidoras dos saberes para a docência), c) apesar de afirmarem a necessidade de diferentes classes de saberes na formação, não os veem de forma articulada, cabendo a cada módulo do curso atuar no desenvolvimento de um tipo de saber específico, de forma isolada. (Cavalcante, 2010, p. iii).

Importante ainda destacar que a autora menciona que encontrou alguns sujeitos com visões e atitudes diferenciadas, indicando assim potencialidades para modificações nas concepções mencionadas.

Dentro deste mesmo contexto, junto aos mesmos sujeitos e também através de entrevistas semiestruturadas - que foram desenvolvidas conjuntamente com Cavalcante (2010) -, Martins (2010) investiga possibilidades da abordagem do enfoque CTS no curso de Licenciatura em Física, a partir das expressões dos formadores, tendo como seus objetivos principais compreender as relações que tais formadores estabelecem entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e como elas se apresentam no curso para a formação dos licenciandos. Tendo analisado inicialmente documentos curriculares, incluindo o projeto pedagógico do referido curso, conclui, de forma geral, que a maioria dos sujeitos entrevistados associava a Ciência e a Tecnologia como geradoras de benefícios sociais, evidenciando "... um descompasso entre o que indicam os documentos e as práticas docentes, pois os professores não visualizam o curso como articulador dessa abordagem na formação docente" (MARTINS, 2010, p. v).

2.2 Saberes e a formação inicial: licenciatura em Física e Pedagogia

Outro grupo de pesquisas foi desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores, tendo como sujeitos de pesquisa os licenciandos: são as dissertações de Portela (2009), Kulichski (2015) e Ribeiro (2015). Enquanto Portela (2009) estuda saberes de futuras professoras das séries iniciais (alunas do curso de Pedagogia) no ensino Física (em particular, elementos de Astronomia), Kulichski (2015) e Ribeiro (2015) desenvolvem seus trabalhos com sujeitos licenciandos em Física, a primeira estudando saberes docentes e o segundo estudando questões relacionadas ao abandono e permanência no curso.

Portela (2009) desenvolve um caminho metodológico utilizando inicialmente questionários, e numa segunda etapa, entrevistas com alunas do curso de Pedagogia, entrevistas estas baseadas em casos de ensino como elemento motivador da interação da pesquisadora com as entrevistadas. Seu objetivo foi problematizar os saberes docentes (TARDIF, 2008 e 2000) na formação daquelas futuras professoras. Para sua análise, baseadas em elementos da Análise de Conteúdos (Bardin, 2009), organizou três eixos: Percepções sobre a disciplina Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Percepções sobre o ensino de Estações do Ano a partir de um Episódio de Ensino e, finalmente, Percepções sobre a formação docente para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De uma forma geral, a pesquisa indicou que as graduandas apontaram inseguranças para o

ensino de conteúdos de astronomia nas séries iniciais, além de dificuldades metodológicas e conceituais. Dentre vários elementos, indica que o curso em questão pouco incentivava o desenvolvimento dos saberes curriculares e disciplinares.

Kulicheski (2015) por sua vez, também apoiada em Tardif (2008; 2002), estuda o papel desempenhado pelas atividades formativas (em especial projetos de extensão e PIBID³⁴) na formação de futuros professores de Física. Inicia seu caminho empírico com um questionário inicial, através do qual foi possível compreender que mesmo sem ter conhecimento acerca da obrigatoriedade curricular do cumprimento de 200h de atividades complementares, os estudantes tinham a compreensão de que estas atividades eram importantes “para ampliação dos conhecimentos da área e para a aquisição de experiência prática e profissional” (KULICHESKI, 2015, p. 3). Na sequência, a autora aprofunda a investigação através de entrevistas com cinco licenciandos que haviam declarado, no questionário, ter participado de algum projeto extracurricular durante sua graduação. A partir destas entrevistas, a autora indica que a integração entre disciplinas específicas e pedagógicas e a aquisição de experiência profissional são as contribuições para a formação docente mais destacadas pelos licenciandos.

Ribeiro (2015), cujo foco de estudo foi a evasão no curso de Física, também se utiliza de questionário, o mesmo desenvolvido e aplicado em parceria com Kulicheski (2015). Seu objetivo foi estudar elementos ou fatores que levam ao abandono e, de forma especial, à permanência dos estudantes no curso de Licenciatura em Física. Em suas análises considera o perfil socioeconômico, expectativas profissionais, percepções sobre o desempenho no curso, dificuldades e finalmente, elementos mencionados pelos licenciandos como motivadores à sua permanência no curso, apesar das dificuldades enfrentadas.

Em relação aos elementos que dificultam a permanência, os que mais se destacaram foram Tempo (dificuldade para conciliar compromissos profissionais, familiares e acadêmicos) e Futuro Docente (perspectivas negativas acerca da profissão). Dentre os elementos que favorecem a permanência, foram destacados Fazer o que Gosta e o Desejo de ser Professor, elementos estes que devem ser considerados se se pretende mudar o cenário da evasão e abandono dos discentes nos cursos de Física.

2.3. Sentidos, significados, autonomia e desenvolvimento profissional no estágio de docência

Os estudos que ora serão apresentados também foram realizados junto à licenciandos, da mesma forma que o conjunto anteriormente apresentado. Entretanto, eles estão destacados neste outro grupo por terem sido desenvolvidos junto à licenciandos em situação de estágio curricular, ou seja, envolviam de alguma forma a prática docente, em situação supervisionada. Enquanto Roza (2011), Lima (2019), Martins (2008) e Karsten se aproximam

³⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

mais dos licenciandos, Mello (2015; 2019) volta seu olhar aos professores que recebem os estagiários na escola, aqui chamados supervisores de estágio³⁵.

Iniciamos apresentando o trabalho de Roza (2011), que estudou as concepções de futuros professores de física acerca das relações entre ciência, tecnologia e sociedade; analisou se e de que forma as discussões em CTS são contempladas no curso e finalmente, analisou as possibilidades e dificuldades na implementação de atividades com enfoque CTS pelos licenciandos, em seu estágio de docência. Em um rico desenvolvimento metodológico, realiza análises de documentos curriculares e se utiliza de questionários, entrevistas e análises de documentos produzidos pelos estagiários no planejamento e implementação de aulas com enfoque CTS. Dos resultados, o autor destacou que os sujeitos de pesquisa possuíam posicionamentos críticos e de superação dos mitos de neutralidade da Ciência e Tecnologia (CT). Acerca da implementação das atividades no estágio, foram ressaltadas dificuldades de contemplar os conceitos da Física no enfoque CTS. Ainda, os sujeitos ressaltam a falta de discussões desta natureza em seu curso de formação inicial, especialmente devido ao perfil profissional dos seus docentes na universidade e ao enfoque do próprio curso, que apesar de citar em seu projeto pedagógico uma competência condizente com o enfoque CTS, não está estruturado para desenvolver essas discussões em sala de aula.

Lima (2019) por sua vez estudou as concepções dos estagiários acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em seu estágio de docência. Seus referenciais teóricos principais são Freire (2016), Freire e Guimarães (1982), Becker (2001) e Mizukami (1986), delimitando elementos de sociedade-cultura, ensino-aprendizagem, professor-aluno, e metodologia e avaliação, para caracterizar as concepções de consciência ingênua, semi-intransitiva e epistemológica dos licenciandos, em relação às TIC nas aulas de Física. Inicia com questionários exploratórios respondidos pelos estagiários, e aprofunda a investigação acompanhando alguns estagiários em suas docências na escola, realizando entrevistas e analisando documentos (planos de aulas, relatórios etc.) produzidos pelos sujeitos no contexto do estágio. Suas análises indicam que as concepções dos licenciandos se alternam entre as consciências ingênua, semi-intransitiva e epistemológica e que a consciência epistemológica aparece em maior frequência naquelas produções dos estagiários através da qual eles estão sendo avaliados na disciplina (como no relatório), e a presença da consciência ingênua se faz presente nas entrevistas e questionário (que foram produzidos pela pesquisadora como instrumentos de pesquisa e não são instrumentos avaliativos na disciplina). Observa ainda que as TIC foram inseridas através de uma abordagem tradicional, como recursos que substituem o quadro e giz pelo computador.

Martins (2008), embora não tenha realizado sua investigação no estágio; também tem a perspectiva da experiência docente em seu horizonte, tendo como sujeitos de pesquisa aqueles licenciandos que, ainda em formação inicial, já

³⁵ Embora entendamos que estes termos não expressam a complexidade do papel e atuação destes profissionais, em especial os supervisores; neste texto serão adotadas as denominações conforme a Lei 11/2008 (Brasil, 2008): “O estágio [...] deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor **orientador** da instituição de ensino e por **supervisor** da parte concedente” (grifos nossos, p. 01).

atuavam como docentes de Física no Ensino Médio, em contratos temporários. Seu objetivo foi estudar “o que se passa entre a graduação e a atuação profissional de professores de Física do ensino médio e que não se evidencia de modo explícito nestes espaços considerados de modo isolado” (Martins, 2008, p. iii). Em posição crítica à perspectiva do professor reflexivo de Schon (2000), Martins (2008) considera que estes sujeitos adotam uma postura de produtores de conhecimentos sobre o ensino, relacionando tal postura à noção de professor como intelectual, baseado em Giroux (1987; 1997).

Utilizando questionários e entrevistas como estratégias de pesquisa empírica, seus resultados indicam de uma forma geral que este contato que os sujeitos tinham com a docência, estando ainda em formação inicial, possibilitou-lhes uma tomada de posição crítica acerca de sua condição semiprofissional. Ademais, o autor indica que a formação para a docência na graduação ganha novo significado quando se tem esta aproximação com o espaço escolar durante a formação inicial.

Longe de sugerir a atuação de licenciandos como professores em contratos temporários (e também por isso, precários) enquanto ainda em formação inicial, os resultados desta pesquisa, embora não tenha sido realizada no contexto de estágio curricular; indica a importância do contato com a docência durante a graduação, que no caso das licenciaturas, é desenvolvida não exclusiva, mas principalmente, por meio dos estágios curriculares.

A dissertação e a tese de Mello (2015; 2019) focalizaram a investigação em um outro sujeito nesta relação do estágio supervisionado: os professores supervisores. Em ambos os trabalhos a autora adota de forma principal a teoria praxiológica de Bourdieu (1983a; 1983b), trazendo também como fundamentos os conceitos de professor crítico reflexivo e autonomia docente em Contreras (2012).

Na dissertação ela entrevistou professores supervisores de estagiários, com o fim de compreender elementos de seu desenvolvimento profissional docente (DPD) (DAY, 2005) na socialização com os estagiários. Em suas análises, caracterizou elementos de DPD dos entrevistados: Ajuda no Trabalho, Aspectos Materiais, Informativos, Conhecimentos e Motivacionais, a depender da trajetória e das condições concretas para o trabalho de supervisão de cada professor. Além disso, “perceberam-se mobilizações desses professores por diferentes capitais, relacionados com seus objetivos enquanto docentes e com sua trajetória pessoal e profissional” (MELLO; HIGA, 2018, p. 301). De forma geral a pesquisadora indicou que a relação estabelecida entre universidade e escola, orientadores, estagiários e supervisores “gera uma dependência destes com relação ao conhecimento e às pesquisas produzidos na universidade, assim como, da ajuda dos estagiários no seu trabalho (...) nesse sentido, o estágio, apesar de possibilitar desenvolvimento profissional para os professores, reforça relações tecnicistas e pouco autônomas.” (p. 7).

Como consequência e aprofundamento da dissertação, na sua tese a pesquisadora se aproxima do campo de estágio (escola da Educação Básica), dos supervisores e dos estagiários, para compreender elementos da relação

entre os subcampos escolar e universitário (GENOVESE, 2014) durante o estágio curricular supervisionado. Para tal, analisa o julgamento dos estagiários acerca dos bens simbólicos produzidos no subcampo da escola, relacionados à profissão docente. Realizou intenso trabalho empírico, apoiada em observações no subcampo da escola e na disciplina Prática de Docência, entrevistas com estagiários e professores (alguns destes, supervisores dos estagiários), além de ter analisado documentos produzidos pelos estagiários na disciplina. Nas análises, tendo percebido entre os sujeitos o julgamento de que o conhecimento escolar é defasado e desatualizado, enquanto os bens culturais e simbólicos do subcampo universitário são associados à atualização e inovação; conclui que tais

julgamentos evidenciam uma relação de violência simbólica uma vez que os bens culturais do subcampo universitário são considerados de maior status que os do subcampo escolar, indicando relações de poder entre os subcampos no que diz respeito à formação e profissão docente. (Mello, 2019, p. 3).

Finalmente, fechando este conjunto, no trabalho mais recentemente defendido no grupo de pesquisa, Karsten (2020) estudou os sentidos de estagiários de Física sobre a docência, no estágio investigativo. Dentre seus vários referenciais teóricos, a autora se apoiou com especial ênfase Vygotsky (2007; 2009; 2012), Zeichner (2008); Giroux (1987; 1997) e Pimenta e Lima (2012). Em um rico e intenso processo de pesquisa empírica, utiliza-se observação participante nas aulas de Prática de Docência em Física na universidade e nas escolas campo de estágio, desenvolve questionários, entrevistas semiestruturadas e analisa diversos documentos (relatórios, artigos, cartas etc.) produzidos pelos estagiários no contexto da disciplina.

Dentre as estratégias geradoras de sentidos no estágio ressalta a coletividade, o tempo necessário para amadurecimento dos estagiários no contexto escolar, a realização de um planejamento duplamente pensado na ação (tanto para a pesquisa como para a docência), ferramentas de monitoramento de suas próprias ações, a análise e o planejamento de aulas. A partir dos sentidos que foram desenvolvidos e mobilizados durante a disciplina, a autora conclui que as atividades de ensino, atreladas à pesquisa, apresentam um grande potencial para a formação inicial de professores, principalmente por permitir que eles aprofundem seus conhecimentos sobre os problemas inerentes ao processo de aprendizagem dos estudantes. Segundo a autora,

Quanto mais intenso e atrelado estiver o ensino da pesquisa, a parceria entre supervisores e orientadores, bem como o estabelecimento de uma boa relação entre estagiários e o grupo de acadêmicos da disciplina, maior é o potencial de desenvolvimento de sentidos para a docência dos licenciandos. (Karsten, 2020, p. 8).

A autora ressalta assim, o cuidado necessário para com as relações entre estagiários, alunos, supervisores e orientadores, que não seja passiva para nenhum dos envolvidos.

Para finalizar a apresentação destas pesquisas nos dois eixos, ressaltamos que todas elas foram desenvolvidas em instituições públicas de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, afirmando nosso compromisso com os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano no âmbito de tais instituições.

Considerações finais

Para finalizar, primeiramente retomamos a imagem que abre este capítulo: *Drawing Hands*, de Maurits Cornelis Escher. A mão direita, portando um lápis, está desenhando o punho de uma camisa, no qual se materializa a mão esquerda, que também portando um lápis, está desenhando o punho de uma camisa, na qual se materializa a mão direita. À parte do objetivo do artista holandês, esta imagem pode ser identificada com uma forma de entendermos o processo de construção de conhecimento no campo do ensino de Física e da formação de seus professores. Sujeitos que constroem conhecimento por meio das pesquisas, ao mesmo tempo em que eles próprios estão em construção, em formação e em desenvolvimento profissional.

Também retomamos os versos de Antonio Machado, que abrem este texto: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”. Faz-se caminho ao andar e esta é a beleza e, ao mesmo tempo, o desafio das pesquisas em Educação que se propõem a adentrar o espaço escolar e se aproximar dos sujeitos deste universo: Ao mesmo tempo em que se propõe um problema de pesquisa, é necessário se aproximar de tal problema, para melhor delinear-lo. Ao nos aproximarmos do problema para melhor compreendê-lo, um olhar mais crítico é possível, de forma que por vezes se faz necessário reconstruir aquilo que inicialmente se considerava que era nosso problema de pesquisa. Da mesma forma ocorre a construção metodológica da pesquisa: à medida que se avança no processo, muitas vezes é necessário se definir e redefinir caminhos, que não estão dados de início.

Assumir que se faz caminho ao andar não significa que não tenhamos pressupostos, hipóteses e assumpções teóricas iniciais, ou ainda, alguns princípios e vertentes teóricas. Não são quaisquer caminhos que construímos ao andar. E isso pode ser percebido no conjunto de trabalhos aqui explicitados.

Embora cada um tenha referenciais teóricos próprios à investigação de seu objeto, há uma busca em comum. No Eixo 1, por exemplo, todos desenvolvem suas reflexões considerando o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre: o espaço da sala de aula, numa determinada cultura escolar e da escola (FORQUIN, 1992; 1993), e ainda, dentro de uma determinada cultura do ensinar e aprender Física, cultura esta que é influenciada pelo contexto e pelos sujeitos, e que influencia nos modos do ensinar e apreender pelos sujeitos, que constroem tal cultura.

No Eixo 2, da mesma forma, embora cada pesquisador tenha tido seus focos específicos, alguns referenciais teóricos e conceitos perpassam todos eles: a busca por um perfil de professor como intelectual transformador (GIROUX, 1987; 1997), como profissional crítico reflexivo (CONTRERAS, 2012), ou ainda compreendendo os processos de aprendizagem e desenvolvimento sob um viés histórico-cultural vygotskyano.

Enfim, nosso caminho em construção está dentro da perspectiva de que estudos e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre as práticas e concepções dos sujeitos escolares; não podem ser dissociadas do contexto no qual estes processos ocorrem. As relações entre sujeitos e instituições, entre sujeitos e entre instituições, cada qual com seus contextos, histórias, culturas, motivos e motivações, são elementos que se destacam nas investigações.

Assim, possibilidades de novas investigações no campo devem contribuir para a construção de caminhos dentro destas perspectivas.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, Lisboa: edições 70, 2009.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BIRZNEK, F. C. **As Interações Discursivas em aulas de Física no Ensino Superior: da consciência ingênua à consciência epistemológica**. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2018.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a, p. 89-94.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p.46-81.

CAVALCANTE, N. S. M. **A formação de professores de física na visão dos professores formadores**. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 117–229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio Al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

CORAIOLA, A. S. **Argumentação dialogada no ensino e aprendizagem de Física: perspectivas de professores do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

DAY, C. **Formar Docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A. de Educaciones, 2005.

EEMEREN, F. H. V. et al. **Argumentation**: Analysis, Evaluation, Presentation. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

EEMEREN, F. H. V.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation**: the pragma-dialectical approach. Edinburgh: Cambridge University Press, 2004.

EEMEREN, F. H. V.; GROOTENDORST, R. Developments in argumentation theory. In: ANDRIESEN, J.; COIRIER, P. **Foundations if argumentative text processing**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, v. 5, p. 28–49, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti. Tradução Lilian Lopes Martin. 36ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: diálogos. v. I, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GENOVESE, L.G.R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. et all. (Orgs.) **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 61-88.

GIROUX, H. A. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1987.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROCH, T. M. **Práticas Docentes no Ensino de Física Moderna e Contemporânea: entre tradições e inovações**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HIGA, I.; GROCH, T. M. Professores de Física da Rede Estadual de Ensino e suas práticas pedagógicas em Física Moderna e Contemporânea. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, p. 281-298, 2015.

KULICHESKI, S. R. **As Atividades Formativas na formação de professores de Física: Contribuições dos projetos de extensão e PIBID**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2015.

LEITÃO, S. Arguing and Learning. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA, M.; VALSINER, J. (Eds.). **Challenges and Strategies for studying Human Development in Cultural Contexts**, p. 221-251. Rome: Firera & Liuzzo Group, 2009.

LEITÃO, S. O lugar da Argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP; Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, vol. 12, Nº 3, 2012.

LIMA, F. N. A. **As concepções de licenciandos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Física, no estágio de docência**. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2019.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LUZ, W. M. **Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: o papel do professor na construção de conhecimentos**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2014.

MARTINS, A. A. **A formação do professor de física entre a graduação e a atuação profissional: aprender atuando e atuar aprendendo**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MARTINS, R. B. **As relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas possibilidades na formação docente em física: o olhar de professores formadores**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2010.

MELLO, A. C. R. de. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas**. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2015.

MELLO, A. C. R. **Relações de poder na formação docente: julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2019.

MELLO, A. C. R.; HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, v. 24, p. 301-317, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTIMER, E. F; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências** – V7(3), p. 283-306, 2002.

PAULINI-JESUS, I. **Nanotecnologias como conhecimento escolar no Ensino Médio em livros didáticos e por professores de Biologia**. 2016. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELA, C. D. P. **O ensino de física na formação de professores do Ensino Fundamental**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2009.

RIBEIRO, E. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciandos**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, E. (org.). **La escuela cotidiana**. Mexico City: Fondo de Cultura Económica, p. 13-57, 1995.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan/abr, 1985.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7 n. 2, p. 131-147, Jul/Dez, 2007.

ROZA, C. F. **O enfoque CTS no ensino de Física: Um estudo com estagiários da Licenciatura em Física.** 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

SETLIK, J. **Leitura e escrita no contexto de aulas de Física: possibilidades e dificuldades.** 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2016.

SETLIK, J.; HIGA, I. Contribuições e Dificuldades de Práticas de Leitura e Escrita para Ensinar e Aprender Física no Ensino Médio: Reflexões à Luz da Cultura Escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 449-482, 2019.

SETLIK, J.; HIGA, I. Writing in Physics Classes in High School: Possibilities. **International Journal of Physics and Chemistry Education**, v. 10, p. 15-25, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Machado Grupo de Distribuição, 2012. Tomo III.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. – 7.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL³⁶

Marcio José de Lima Winchuar³⁷

Marcos Gehrke³⁸

Leilah Santiago Bufrem³⁹

Introdução

Este texto apresenta um relato de experiência a partir do trabalho sobre leitura e escrita na formação de professores realizado no Programa Escola da Terra, edição 2017, junto aos profissionais das escolas multisseriadas de Prudentópolis, estado do Paraná, um dos municípios atendidos pelo Programa. A edição do Programa atendeu a cinco polos/municípios no estado, Reserva do Iguaçu, Pinhão, Prudentópolis, Cândido de Abreu e as escolas Itinerantes de Assentamentos, chegando a aproximadamente 500 cursistas.

O programa Escola da Terra, na sua quarta edição nesse formato⁴⁰, foi uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), as Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos, coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em conjunto com a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR Setor Litoral). Situa-se numa conjuntura na qual se destacam fatos e acontecimentos marcantes no cenário da educação brasileira, incluindo-se entre eles a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a formulação e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), entre outros, resultantes da leitura da realidade realizada pelos movimentos

³⁶ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no Congresso Nacional de Educação – CONEDU, em outubro de 2019, em Fortaleza-CE e integra os anais do evento.

³⁷ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Membro do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo. E-mail: mwinchuar@gmail.com;

³⁸ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo. E-mail: marcosgehrke@gmail.com

³⁹ Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1991). Pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid (1995). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora PQ1 do CNPq. E-mail: santiagobufrem@gmail.com

⁴⁰ O Programa Escola da Terra é uma reconfiguração do Programa Escola Ativa desenvolvido no governo FHC.

sociais do campo, que passam a escrever uma nova legislatura para educação do campo e a escola.

No cenário dessas políticas, situa-se a escola multisseriada ou escola rural, negligenciada historicamente nas políticas educacionais brasileiras, bem como na formação inicial e continuada de seus profissionais, nem sempre profissionalizados. Por isso, o movimento da educação do campo em curso no Brasil (CALDART, 2012), com seus atores, intelectuais orgânicos e instituições, inscreve no cenário um projeto educativo de resistência, para transformar a escola rural em escola do campo.

O programa Escola da Terra caracteriza-se por promover a formação continuada de professores em prol das necessidades específicas de funcionamento e estruturação das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas (BRASIL, 2013). Nesse cenário, o programa busca promover melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo em suas comunidades. Isso é possível a partir do apoio à formação de professores atuantes nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compostas por estudantes de diferentes idades, séries/anos, níveis de desenvolvimento e contextos, ou seja, comunidades quilombolas, camponesas, de agricultura familiar, acampadas e assentadas, faxinalenses, indígenas, ribeirinhos, fortalecendo a escola no/do campo como espaço de vivência social e cultural⁴¹.

O estudo justifica-se por discutir a importância do processo de formação continuada, bem como do trabalho com a Língua Portuguesa enquanto mecanismo de interação social, além de contribuir com uma leitura do campo enquanto espaço de trabalho, de luta, de diversidade e de movimento, produzido por/pelas relações sociais, econômicas, produtivas e políticas. Um campo com cultura e diversidade movido por sujeitos históricos e de direitos, que precisam se formar leitores críticos e competentes para escrever e reescrever a história. Justificamos a escolha do município de Prudentópolis, considerando o grande número de escolas multisseriadas em funcionamento na região e as problemáticas vivenciadas durante o processo de formação.

Objetivamos evidenciar a importância do trabalho com práticas de leitura e escrita em escolas do campo, marcadas por movimentos de luta por uma educação do campo de qualidade, articulando os conteúdos escolares à realidade vivenciada em cada comunidade, o que promove, a nosso ver, o fortalecimento da identidade do povo camponês.

E quando nos referimos à identidade, consideramos as questões inerentes à realidade do campo, a temporalidade e saberes próprios dos estudantes, a memória coletiva que sinaliza futuros, a rede de ciência e a tecnologia disponível “na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade

⁴¹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

social da vida coletiva no país” (BRASIL, 2002, p. 202). Assim compreendida, a identidade resulta das relações sociais e é construída no coletivo, como um produto das articulações entre sujeitos e contextos sociais diferentes, tais como as famílias, os grupos de trabalho, as instituições educacionais entre outras instituições.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), ou pesquisa engajada, em que colocamos em ação dialógica os estudos bibliográficos ou teóricos com os estudos/dados da realidade para, na práxis, transformar a formação de professores e mais especificamente as práticas de leitura e escrita com as crianças no contexto escolar. Apresentamos quatro textos para análise, resultado do trabalho dos educadores e educadoras nas escolas, a partir do programa de formação continuada. Os textos apresentados serão analisados a partir de sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem (BAKHTIN, 2003), conforme foram trabalhados no processo de formação continuada pelos professores formadores.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresentamos nosso tema de pesquisa na introdução, bem como nosso objetivo, justificativa e a metodologia adotada. Em seguida, teorizamos a formação continuada e o processo de leitura e escrita em escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr. Por fim, trazemos quatro textos produzidos pelas crianças das escolas e fruto do trabalho desenvolvido no programa pelos professores formadores, para, então, concluirmos o artigo.

A Formação continuada e o processo de leitura e escrita em escolas e classes multisseriadas

A formação continuada de professores da Escola da Terra caracteriza-se por, a partir da Portaria 579 (BRASIL, 2013), ofertar curso de aperfeiçoamento para professores e tutores, com carga horária mínima de 180 horas, divididas em dois períodos formativos: o tempo universidade, com frequência no curso e o tempo comunidade, dedicado a atividades em serviço. Nesse processo, prevê o acompanhamento pedagógico de uma equipe constituída de coordenadores e tutores, nos âmbitos estadual e municipal, tendo em vista o efetivo atendimento pedagógico aos professores envolvidos no processo de formação.

Ao tratarmos do processo de leitura e escrita na especificidade do programa, comungamos de uma concepção de linguagem como forma de interação. Isso quer dizer que mais do que possibilitar uma transmissão e uma reprodução de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como uma forma de interação humana (GERALDI, 2006). Por este ponto de vista, o trabalho com a linguagem contribui com uma leitura do campo como um espaço de resistência, luta e sobrevivência, um espaço em movimento, produzido pelas relações sociais, econômicas, produtivas e políticas.

Nesse âmbito, partimos da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, devidamente encarnadas na vida das pessoas (SILVA, 1998). O aprendizado da leitura e da escrita inicia na escola, mas, seu ponto de chegada extrapola os

limites da experiência acadêmica, uma vez que suas práticas devem ser realizadas com o intuito de compreender e modificar a realidade em que os atores estão inseridos. Assim, a leitura e a escrita ultrapassam o contexto escolar e estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos.

Nessa conjuntura, além de uma atividade cognitiva, ler é também um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. “Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural e ideológico” (PARANÁ, 2010, p 142).

Encontro e confronto entre leitor e autor via texto, a leitura permite o surgimento de significados na interação de cada qual com seu mundo. Nesse processo, o leitor modifica e ajusta suas concepções e sua posição frente à realidade se altera, indicando, segundo concepção de Chartier (2001), que a leitura de certos textos ou registros escritos pode estabelecer e orientar práticas ou comportamentos sociais.

Mas a leitura também envolve engajamento e ativação de conhecimentos prévios: interacional, de mundo, da língua, do gênero textual. Enquanto o leitor lê, rastreia lembranças e conhecimentos, formula hipóteses, aceita, julga ou rejeita o que lê. A partir disso, podemos afirmar que os sentidos do texto são produzidos, também, pelo leitor, a partir das relações/interações que realiza com o texto (PARANÁ, 2010).

Da mesma forma, a escrita exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. Essa conceituação de leitura é perceptível em Chartier (1998), para quem cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação de caráter inventivo da obra ou do texto percebido. A ênfase no papel de coautoria do leitor, na sua interpretação específica da obra é também uma espécie de produção.

O autor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, o destinatário, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, estando em um movimento constante, guiado pelo princípio da interação. Nessa perspectiva, a escrita demanda de quem escreve a utilização de diversas estratégias, entre elas, a seleção e organização das ideias e a “revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34).

Ao pensarmos o coletivo de escolas multisseriadas do campo do estado do Paraná, destacamos que o estado conta com três escolas multisseriadas indígenas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, “[...] atendidas pelo governo do estado e 474 escolas multisseriadas municipais do campo. Não há, no Paraná, escolas multisseriadas quilombolas” (SILVA et al, 2016, pp. 29-30).

A palavra multisseriada nos conduz para “[...] espaços e tempos onde uma parcela significativa da população estudou nos anos iniciais de sua escolarização”. Para alguns, significou um primeiro momento que se desdobrou em muitos outros. Para outros, significou o “[...] limite, o impedimento de continuar, a ausência do direito a escola” (idem). Mesmo assim, na escola improvisada, nos espaços da pequena igreja, na casa de um agricultor, no “rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 Km da residência, o fato é que há quase um século um conjunto de crianças, com diferentes idades, se encontra com uma professora para o ofício de ensinar e aprender” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 15).

As escolas/ou classes multisseriadas caracterizam-se pela junção de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem agrupados em séries em uma mesma classe, submetida à responsabilidade de um único professor, uma realidade presente nos espaços rurais brasileiros (SANTOS; MOURA, 2010). Muitos aspectos referentes à multissérie são comuns em diversas regiões do Brasil, tais como: a distância da casa até a escola; a divisão de séries por fila; a reunião de alunos de diversos níveis e idades; as multitarefa realizadas pelo educador, que, além de trabalhar o conteúdo anual previsto, é, também, responsável pela limpeza e alimentação dos educandos, o suprimento de materiais didáticos, entre outras tarefas e responsabilidades.

Embora alvo de discursos e representações negativas pelas dificuldades que enfrenta, a escola multisseriada é, em muitos casos, a única possibilidade de acesso à escola por parte de muitas crianças no campo, o que justifica o olhar cuidadoso a este espaço. A problemática vai além de um simples julgamento de valor, pois é de considerar a quantidade desse tipo de escola em funcionamento. No estado do Paraná, por exemplo, a organização multisseriada tem sido um dos caminhos para a manutenção das escolas do campo, devido ao pequeno número de crianças matriculadas em cada série/ano nessas escolas.

Evita-se, portanto, estabelecer contraposições entre a seriação e a multisseriação, pois ambas dialogam em seus meios de organização, segregação, avaliação, entre outros. É preciso olhares atentos que ultrapassem o âmbito da multi(seriação), uma vez que “a experiência das classes multisseriadas tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 15).

Lançar olhares para o campo e seus educadores em formação é mostrar que as escolas multisseriadas do campo estão sendo levadas a sério, reinventadas e não ignoradas como no passado (ARROYO, 2010). Nessa conjuntura, a partir do autor, é preciso retirar a ênfase negativa atrelada a essas escolas, deixando de lado práticas que as colocam como opostas as escolas da cidade, valorizando a diversidade cultural, étnica, a identidade dos sujeitos, os fazeres do campo, os recursos naturais, o contato com a terra, com as lutas, entre outros, que fazem parte do cotidiano que constituem essas escolas, comunidades e sujeitos.

No ano de 2017, o programa Escola da Terra possibilitou a formação continuada para, aproximadamente, quinhentos educadores de escolas do

campo no estado, divididos em cinco polos de apoio nos municípios de Cândido de Abreu-PR, Pinhão-PR, Prudentópolis-Pr, Quedas do Iguaçu-PR e Reserva do Iguaçu-PR. No município de Prudentópolis, no qual debruçamos nossas discussões, o programa atendeu a, aproximadamente, 60 educadores de 35 escolas, atingindo, de forma direta e indireta a 900 estudantes do campo.

Prudentópolis é um município situado na região centro-sul do estado do Paraná, fundado em 12 de agosto de 1906, tendo 112 anos de história, localizado a aproximadamente 200 km de Curitiba, capital do estado. Costa (2013) destaca que o município surgiu da necessidade de povoamento das vastas regiões de mata e do esforço do governo estadual para a construção de estradas férreas e de linhas telegráficas no final do século XIX. “O nome foi dado, ainda na década de 1890, em homenagem ao presidente da república na época, Prudente de Moraes” (GUIL, et al, 2006, p. 12).

A constituição histórica do município é marcada pelo processo de colonização europeia polonesa, italiana, alemã e, com destaque, ucraniana, que no final do século XIX começaram a se instalar na região. Apesar da diversidade de povos que formam o município, as ideologias que circulam no contexto fizeram com que Prudentópolis obtivesse o título de “Um pedacinho da Ucrânia no Brasil”, o que contribuiu para um apagamento cultural e linguístico de outros grupos étnico-nacionais que se fixaram na região e ocasiona um silenciamento dos demais grupos que fizeram parte do processo de imigração (ROSA, 2017).

Os educandos e educandas que frequentam as escolas do campo do município são, em sua maioria, filhos (as) de pequenos agricultores, faxinalenses, oleiros, fumicultores, pescadores, entre outros. Muitos são beneficiados de programas sociais do governo federal. Além disso, convém mencionar que grande parte dos educadores mora no campo e é adepta a agricultura familiar.

No tempo universidade, as atividades de formação foram realizadas durante dois encontros no município, com carga horária máxima de 16h. Nosso objetivo, por meio da oficina, foi demonstrar, de forma prática, como ocorre o processo de escrita e reescrita de textos. Para isso, partimos de uma concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, que o postula como tipos de enunciados relativamente estáveis. Para Bakhtin (2003), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições “específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Em meio à realização da oficina, dialogamos acerca do conceito de gêneros do discurso, ouvindo cada educador e articulando suas experiências práticas à teoria bakhtiniana. Foram citados trabalhos em sala de aula a partir dos gêneros carta, bilhete, fábula, conto, notícia, reportagem, charge, entre outros, articulados com suas tipologias textuais, no âmbito do narrar, argumentar, descrever, expor e instruir.

Após as discussões, os diálogos, as trocas de experiências, as vivências, a retomada de elementos que já haviam sido discutidos e realizados no programa, como o levantamento da realidade, por exemplo, realizado em uma etapa anterior por outro educador, percebemos nos educadores a importância atribuída ao trabalho com a leitura e escrita de gêneros que retratem a realidade, o trabalho, a cultura e a vida no campo.

Considerando-se a dimensão teórica, foram analisados diversos gêneros discursivos, fazendo com que os educadores percebessem que o gênero é formado por estrutura composicional, conteúdo e estilo (BAKHTIN, 2003). Em meio às discussões, trazíamos as histórias levantadas para a realidade de cada conjunto de atores. A história de Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, por exemplo, presente na vida escolar das crianças e educadores, se problematizada a partir da vida no campo, em uma possível prática de reescrita por parte dos educandos, poderia alterar questões, tal como o conteúdo na cesta de Chapeuzinho, com alusões a itens que fazem parte da cultura local, bem como a quais atividades sua vovó estaria realizando. Foi uma atividade muito produtiva que desconstruiu conceitos relacionados à vida no campo, evidenciado o dia a dia de cada sujeito. A vovó, nesse contexto, não só estaria tricotando, mas poderia estar fazendo seu pão, ajudando na roça, cuidando do jardim, participando de “mutirões”, dando comida aos animais, entre outras atividades.

Revisitar diversos gêneros do discurso e suas caracterizações foi essencial para a reflexão acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula. A escrita e a reescrita de textos passou a ser vista como parte do processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva, pensando-se o texto não como uma materialidade pronta, mas em movimento e em desconstrução a cada leitura, tendo em vista os objetivos de escrita e o destinatário. Foi possível perceber a necessidade de incorporação de elementos da cultura local nas práticas cotidianas que envolvem a leitura e a escrita, clarificando a riqueza da cultura do campo.

Durante o encaminhamento das discussões, propusemos não direcionar as atividades para a seriação, mas para o sujeito em meio às interações sociais. As práticas de leitura e escrita fundamentadas na formação e considerando contextos multisseriados, giraram em torno de proposições a serem realizadas no tempo comunidade, ou seja, práticas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula após a formação e que fossem ao encontro das discussões ocorridas durante o programa, considerando “o que” ler e escrever, “como” ler e escrever, “quando” ler e escrever e “onde” ler e escrever.

Entre as práticas sugeridas na formação, destacamos elementos já sugeridos por Gerhke e Winchuar (2016), tais como: leitura em sala de aula e na biblioteca; definição de espaços para exposição de textos produzidos pelos estudantes em sala de aula, de forma a ultrapassar “os muros” da escola; produzir contos, folders, notícias, reportagens, livros, vídeos sobre as leituras, blogs, entre outros tipos de produção forjados a partir da realidade e do momento; trazer os mais velhos para a escola, com seus causos, suas histórias, inventos, experiências; promover a interação entre estudantes de diversas

idades, nas quais os mais velhos leem para os mais novos; organizar projetos de leitura e escrita; produzir e distribuir o jornal escolar na comunidade; produzir e divulgar produções dos estudantes em rádios locais, assim como em oportunidades ou eventos.

Para o desenvolvimento das atividades, sugerimos o rompimento de alguns aspectos da organização escolar, como por exemplo, a separação de estudantes por série e em fileiras diferentes em sala de aula. Sugerimos o trabalho em grupo com crianças de diversas idades, para que pudessem interagir durante as leituras, trocar ideias e informações, trabalhar de forma coletiva, de modo que um ajude ao outro, construa hipóteses, conclusões, dúvidas, passando a ler seu mundo e sua realidade. O trabalho com a leitura e a escrita procurou seguir a fundamentação concebida pelo projeto, desenvolvendo nas crianças a oralidade, a leitura da palavra e do mundo, “a escrita espontânea”, a escrita e rescrita do texto, a produção individual e coletiva, a seleção de um gênero e os propósitos do texto, a relação com a escrita real, desde o contexto e o inventário realizado sobre a realidade, a biblioteca escolar com espaço da produção da criança (GEHRKE; WINCHUAR, 2016, p. 166).

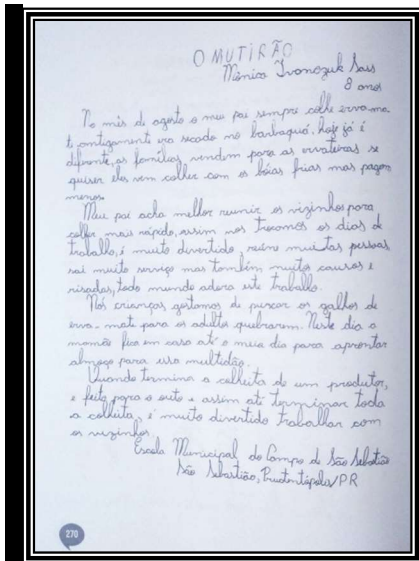
Como proposição de atividade a ser realizada no tempo comunidade, os educadores se comprometeram a desenvolver um projeto de leitura e escrita em sala de aula que estivesse vinculado à realidade social, política, econômica e cultural de sua comunidade, a partir dos diversos gêneros discursivos revisitados na formação. Na sequência, as obras seriam publicadas em um livro intitulado “Escrevedores da Liberdade V”, publicado em 2018, organizado por Marcos Gehrke e Ana Cristina Hammel⁴².

Assim, propusemos práticas pedagógicas significativas na tentativa de possibilitar a camponesas e camponeses formas de apropriação da(s) linguagem(ens) além da decifração de códigos e identificação de imagens, por meio da realização de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, sensível de mundo, de forma que possam perceber a posição por eles ocupada na sociedade em que vivem e, sobretudo, se utilizem da linguagem, seja visual, verbal, sonora, artística ou pragmática, para mudarem sua realidade, lutarem pelos seus direitos e se colocarem enquanto sujeitos ativos na sociedade (D’ÁVILA; WINCHUAR; WEBER, 2018).

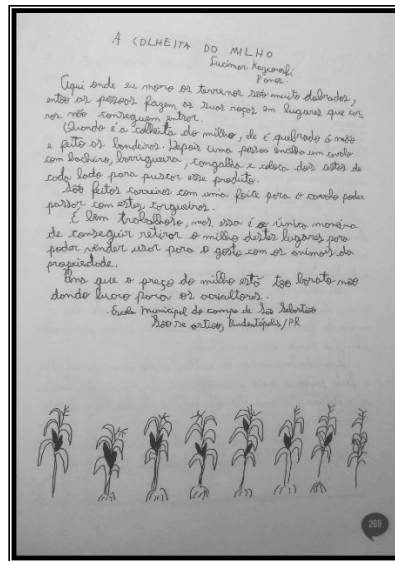
Ao final do projeto, a obra reuniu 279 trabalhos das crianças estudantes do campo vinculadas às escolas multisseriadas e ao programa Escola da Terra, sendo 149 de crianças de escolas do município de Prudentópolis-Pr. Para demonstrar os resultados do trabalho, seguem-se textos desenvolvidos em sala de aula.

⁴² *Escrevedores da liberdade é uma publicação anual da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), do Laboratório de educação do Campo e Indígena (LAECI), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Escola Itinerante Caminhos do Saber, de Ortigueira no Paraná (HAMMEL; GERHKE, 2018, p. 3).*

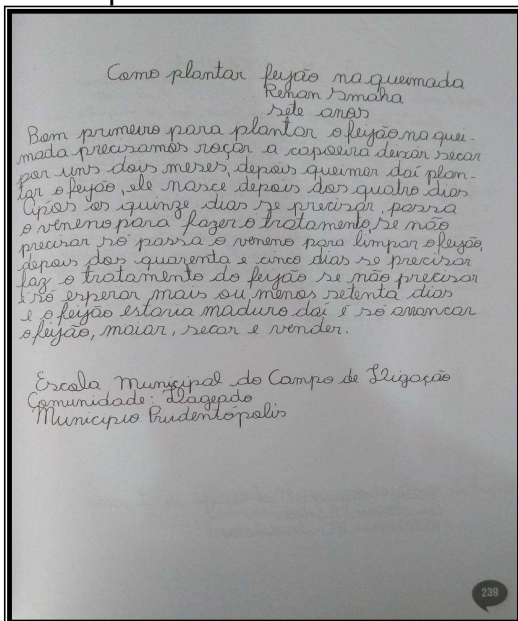
Texto 1: O Mutirão



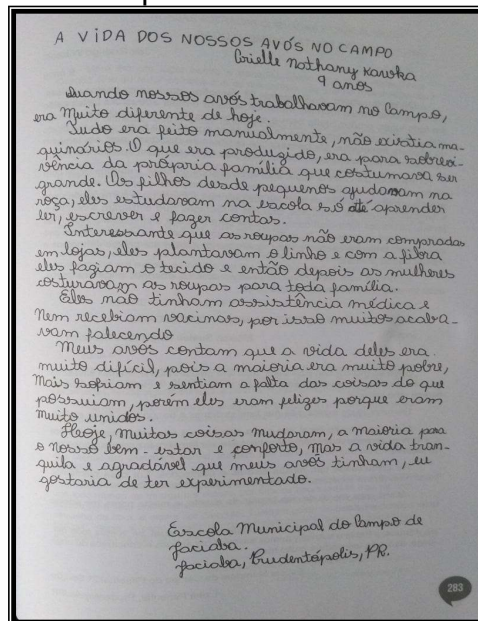
Texto 2: A colheita do milho



Texto 3: Como plantar feijão na queimada



Texto 4: A vida de nossos avós no campo



Fonte: Escrevedores da Liberdade V / Ana Cristina Hammel, Marcos Gehrke (Organizadores). Tubarão: Copiart, 2018.

Os textos analisados foram produzidos por estudantes de 7 a 9 anos do ensino fundamental, matriculados em escolas multisseriadas, retratando parte do que foi desenvolvido em todo o processo de formação continuada: o trabalho com o conteúdo escolar de forma “encarnada” com a vida, que retrata a escola não como aquela que prepara para a vida, mas que é parte da própria vida do estudante. Na tentativa de olhar para os textos de forma coerente com o que foi trabalhado na formação continuada, evidenciaremos como os elementos dos gêneros do discurso aparecem, de forma a demonstrar sua estrutura composicional, seu estilo e, principalmente, seu conteúdo, já que o objetivo da

proposta era a de trazer elementos que estivessem relacionadas à vida no campo.

Ao realizar a leitura dos textos é possível observar que todos integram estrutura composicional, conteúdo e estilo próprios. Apresentam títulos, nome dos autores e nome da escola, seguindo um padrão para compor o livro. Além disso são formados por parágrafos que apresentam relação entre si, narrando fatos cotidianos, comuns na comunidade, sempre na primeira pessoa do plural, seguindo uma sequência lógica e apresentando, também, o posicionamento dos autores, como pode ser notado em “o mutirão”, por exemplo, colocado como uma prática muito divertida, por possibilitar a contação de causos, risadas e a interação entre os vizinhos.

A escrita dos quatro textos, em letra cursiva e com mínimos problemas gramaticais, demonstra a ênfase dada pelos professores formadores ao trabalho de reescrita textual, reiterando-se a posição de Koch e Elias (2011) sobre a revisão no processo de escrita e a interação entre escritor e leitor. Conforme relatam os educadores, o projeto se estendeu por várias semanas na comunidade, favorecendo aos estudantes o reconhecimento de diversas práticas sociais no seu cotidiano, a partir de atividades de leitura, oralidade e escrita. Cada versão do texto escrito pelas crianças, conforme relatam os educadores envolvidos, funcionava como diagnóstico de o que ainda precisava ser estudado, nos âmbitos de estrutura, conteúdo e estilo. Nesse processo, a análise linguística sempre esteve presente, entretanto, em muitos casos como uma forma tradicional de ensinar gramática.

Quanto ao conteúdo, o texto “O mutirão” reflete as relações de trabalho próprias da região e do campo, em que a troca de mão de obra e o trabalho coletivo em prol do outro ainda se fazem presentes. O trabalho faz parte do processo de formação do povo camponês, como prática social comum neste espaço, onde desde a infância essas interações se fazem presentes, o que pode ser notado no fragmento que afirma que “nós crianças gostamos de puxar os galhos de erva-mate para os adultos quebrarem”.

O trabalho no campo também está presente nos textos “a colheita do milho” e “como plantar feijão”. Ambos demonstram o cotidiano da vida no campo, as dificuldades, o trabalho braçal, a diversidade de produção, a utilização do veneno, a queimada, o passo a passo para o plantio do feijão, as relações que envolvem a compra e a venda, os baixos preços, a desvalorização do sujeito camponês, a produção para o consumo e para alimentação dos animais, entre outros aspectos ligados ao cotidiano, às relações sociais e de produção, às conversas e tarefas diárias, às trocas de opinião sobre os acontecimentos da vida, todas formas de interação verbal e de gêneros do discurso próprios da conjuntura do campo. Esses elementos interferem na leitura e na escrita dos estudantes, ao passo que são informações que trazem de seu contexto familiar, ou seja, é o conhecimento popular e de mundo aprendido nas vivências, nas relações, nas interações com os mais velhos sendo trazido para dentro da escola. Esses conhecimentos abrem possibilidade para discussões de conhecimentos escolarizados e institucionalizados, que é papel da escola ensinar.

Nesse contexto, vale destacar que são discursos advindos de crianças que, no ambiente escolar, convivem com crianças mais velhas e também mais novas, comungando desses saberes - próprios de suas vidas no campo – dialogando e interagindo sobre eles na escola, tendo em vista a multisseriação presente nesses espaços. Essa heterogeneidade, materializada pelas diferentes idades, pela troca de experiências, de ajuda, de conhecimento, de formas de ler e compreender seu mundo imediato pode ser um dos elementos potencializadores das práticas de leitura e escrita, já que o conhecimento de sua realidade se constrói nessas relações e abre espaço para conhecimentos outros.

Se a criança, como verificamos, lê, escreve, interage, expõe sua visão de mundo – em construção - a partir de contextos próximos, o desafio da escola, a partir do desenvolvimento contínuo da criança, é o de preparar a criança para escrever sobre um mundo mais amplo, mais distante, mais complexo. Esse é um dos seus principais desafios. É preciso possibilitar a criança a partir da leitura e da escrita de seu mundo próximo, compreender mundos mais distantes para estabelecer relações com seu mundo imediato, de forma a conhecê-lo não de forma engessada, mas sempre em movimento e desconstrução.

O texto que retrata “a vida de nossos avós no campo” apresenta como conteúdo relatos de um tempo passado, destacando a dificuldade dos avós com relação ao trabalho manual, à produção para o consumo, ao trabalho desde pequeno na roça, a frequência na escola somente até aprender as primeiras letras e os números, a confecção de roupas feitas pelas mulheres em casa, a falta de assistência médica e de vacinas, a pobreza, entre outros aspectos.

O texto abre possibilidade para discussões que fazem com que a criança reflita sobre esse tempo, trazendo o passado para o presente, mas livrando-o de amarras temporais, pois muitos aspectos emergentes do passado podem ser potencializadores para discutir o presente, tais como as relações de compra e venda, os espaços conquistados pelas mulheres, o acesso à escola, o trabalho no campo desde pequeno, a falta de assistência médica, entre outros. As discussões proporcionadas pelo programa Escola da Terra sempre colocaram em evidência a importância de partir de elementos concretos, próximos da realidade dos estudantes, para chegar a conhecimentos outros, o que se materializa nos textos.

Após a publicação do livro com os textos dos educandos, todas as escolas envolvidas receberam seus exemplares e, além de estudantes, as crianças passaram a ser autoras de livros, sempre abordando temas que fizeram parte do levantamento de sua realidade. A partir disso, cada educador se comprometeu a retomar os textos com os estudantes, possibilitando a releitura e a reescrita de seu mundo, ampliando e expandindo seu horizonte de expectativas, sempre questionando, refletindo e se desconstruindo enquanto leitor e escritor. As práticas de leitura e escrita que adentraram as escolas a partir do programa de formação continuada se consolidaram enquanto práticas sociais, uma vez que foram muito além de simples atividades escolarizadas e possibilitaram que outras crianças e autores tivessem acesso às histórias de cada autor.

Considerações finais

Este estudo, ao trazer a experiência e a contribuição do Programa Escola da Terra no processo de formação continuada de educadores do campo, bem como evidenciar o trabalho com práticas de leitura e escrita em escolas multisseriadas, demonstrou a importância do processo de formação continuada de educadores do campo. O Programa Escola da Terra, mesmo ainda uma política frágil, possibilita aos educadores do campo momentos de reflexões e atividades voltadas a suas práticas em sala de aula, priorizando a especificidade do campo.

Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento do trabalho e das reflexões com os educadores possibilitou a reflexão acerca de que escola do campo queremos, multi(seriada) ou não. É unânime a assertiva de que almejamos uma escola viva, um espaço de resistências, favorecendo as crianças formas de ver, ler e interpretar o mundo e sua realidade de modo crítico e responsivo, em prol da formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, atende-se à necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o trabalho docente em classes multi seriadas ou não, compreendendo-se as concepções didático-pedagógicas em prol da organização de práticas de leitura em contextos escolares do campo.

A concepção da linguagem como forma de interação social, articulada com a concepção de campo como espaço de produção de sentidos, culturas e disseminação do saber, permite a educadores e educandos pensar os textos não como algo pronto, mas como algo em movimento, em que o leitor faz parte do processo de produção de sentidos. O processo de formação continuada é um dos primeiros passos para a construção de uma escola do campo de qualidade, evidenciando, também, a necessidade de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos, em prol de condições de trabalho para educadores e de estudo para educandos que fazem parte desses contextos.

Reafirmamos, ainda, conforme destacam Gehrke e Winchuar (2016), na edição do programa, que o projeto potencializa o fortalecimento das relações entre escola e vida, ouvindo cada sujeito, seja educador ou educando, cujo trabalho marcado muitas vezes pelo isolamento, constitui-se nos momentos de formação continuada em único espaço para planejamento coletivo de sua prática. Por fim, acreditamos que o projeto, ao garantir a formação continuada de professores das escolas multisseriadas, deu visibilidade a esta forma escolar, presente nos territórios do campo paranaense.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** / ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** / ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BRASIL. Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013. **Institui a Escola da Terra**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf Acesso em 14 de setembro de 2019.

BRASIL. **Parecer 36/2001 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por CALDART, R. S.; PERREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COSTA, L. R. da. **Manifestações de poder e identidade em torno da Língua Ucraniana em Prudentópolis**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do centro-oeste. Irapati, 2013. 152f.

DÁVILA, J. B.; WINCHUAR, M. J. de L.; WEBER, S. A área da linguagem e a experiência com o programa escola da terra: práticas de ensino de Língua Portuguesa e Arte em debate. In: **Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo**. Tubarão: Copiart, 2018.

GEHRKE, M.; WINCHUAR, M. J. L. Práticas de leitura e escrita e a formação de educadores da escola da Terra: da escolarização à prática social. In: **Formação continuada de educadores da educação básica da região centro-sul do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra**. Tubarão: Copiart, 2016.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIL, C.; FERNANDER, J. C.; FARAH, Audrey. **Prudentópolis 100 anos**. Editora Artheiros: Prudentópolis, 2006.

HAMMEL, A. C.; GERHKE, M. **Escrevedores da liberdade V**. Ana Crstina HAMMEL, A. C.; GERHKE, M. (Orgs.). Tubarão: Copiart, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (Org.). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSA, V. M. C. **Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

SILVA, E. T. **Elementos da Pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, J. Z.; HAMMEL, A. C.; BORSATO, M. Escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: o direito e a resistência. In: **Formação continuada de educadores da educação básica na região centro-sul do Paraná**: a experiência do Programa Escola da Terra. HAMMEL, A. C.; GERHKE, M., VERDÉRIO, A. (Organizadores). Tubarão: Copiart, 2016.

FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Jacques de Lima Ferreira⁴³
Marielda Ferreira Pryjma⁴⁴

Introdução

A investigação sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente tem sido campo de interesse para muitos pesquisadores da área da educação ao longo das últimas décadas, onde os mesmos buscam por maior compreensão e conhecimento sobre os processos que envolvem e constituem a docência. A temática - Formação, Atuação e Desenvolvimento Profissional Docente - está inserida na linha de pesquisa Cultura, Escola e processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, onde os professores doutores Jacques de Lima Ferreira e Marielda Ferreira Pryjma desenvolvem suas pesquisas.

A educação do século XXI está passando por mudanças e desafios que influenciam a formação dos professores. Influências estas que derivam da globalização, do avanço da ciência, da economia, dos contextos sociais, das políticas educacionais, das tecnologias e também das questões pessoais. Associada aos processos de formação que trazem em si as suas particularidades, a interferência desses fatores complexificaram a profissão docente e o processo de profissionalização.

Neste capítulo, argumentamos e sustentamos a importância da formação e do desenvolvimento profissional docente para a qualidade da educação. Dialogamos com pesquisadores como: André (2010), Day (2001), Ferreira (2014), Gatti (2010), Imbernón (2016), Marcelo García (1999), Nóvoa (2009), Pryjma (2009), entre outros autores que investigam a temática em questão neste capítulo.

Na área da educação, especificamente no campo da formação de professores, a docência na contemporaneidade oferece desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino. Esses enfrentamentos são inúmeros, não temos como eleger os principais porque a formação de um professor é algo complexo. Ferreira (2014, p. 41) enfatiza que:

Ao formar professores, importantes relações se estabelecem diante do formador e do aluno, o ato de formar é complexo, exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que

⁴³Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal; UFPR; e-mail: drjacqueslima@gmail.com

⁴⁴Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; e-mail: marielda@utfpr.edu.br.

possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e conseqüentemente afeta diretamente a educação.

Um dos obstáculos que a docência enfrenta na atualidade e que tende a interferir diretamente no processo de formação dos professores, destaca-se a desvalorização da carreira docente, pois essa compromete significativamente a profissão. Na medida em que os docentes ampliam a sua jornada de trabalho para se sustentar, o tempo destinado a essa atuação cotidiana dificulta, e porque não dizer impossibilita, que eles se dediquem não somente a sua prática educativa, mas aos processos da sua própria formação continuada.

Apesar de termos ciência de que o processo de formação docente envolve inúmeras interfaces, quando estamos formando professores encontramos várias adversidades, entre elas: as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta; a dissociação entre teoria e prática; violência que envolve o contexto formativo; indisciplina; desigualdade social e cultural; deficiência de gestão acadêmica na educação superior; adequação de um currículo que atenda às necessidades da formação; falta de infraestrutura e de equipamentos tecnológicos; formação do professor formador que analise e reflita as suas próprias práticas; enfoque formativo para atender aos anseios do mercado de trabalho; entre outras que desafiam uma formação docente que atenda as necessidades e expectativas da sociedade atual.

O enfrentamento para esses obstáculos depende das políticas educacionais, do contexto social e econômico e, principalmente, do professor formador, da sua formação e da experiência em contextualizar o conhecimento teórico com a prática que será desenvolvida pelo profissional da educação. Ressalta-se que essa experiência parte da premissa que o apoio teórico conduziu a prática profissional, contribuindo com a melhoria do fazer pedagógico (PRYJMA, OLIVEIRA, 2016). Este processo de ensino deve ter significado na vida do aluno que será professor, assim, ele poderá colaborar socialmente com seus saberes adquiridos durante a sua formação. O formador precisa entender e ter como finalidade:

[...] primeiro a consciência crítica da educação e do papel exercido [...] no seio da sociedade, o que implica um compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e as possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômicos e políticos que configuram uma determinada formação social (CANDAU; LELIS, 2011, p. 69).

Com o propósito de que a docência possa enfrentar os desafios da educação e, especificamente, os da formação de professores, o aluno que irá tornar-se professor precisa imergir na realidade escolar. A atualidade da escola e da sala de aula apresentam-se tão complexas que muitas vezes a teoria descontextualizada não dá conta de sustentar e mediar a prática educativa, o aluno precisa entender a escola na escola e a realização de um estágio

supervisionado por mais tempo, para sentir o “cheiro da escola”, “mergulhar a fundo” no ambiente escolar, é premissa fundamental e deve estar presente em toda a formação docente.

Já o formador, necessita entender a sua ação docente a partir da relação que se estabelece entre a teoria e a prática para poder buscar e eger metodologias que estejam de acordo com a realidade que permeia as necessidades formativas do futuro professor para, a partir daí propor uma a formação sólida, que ultrapasse a reprodução de informações, pois a formação de professores deve estar centrada nas situações cotidianas e nas dificuldades presentes no lócus escolar.

Os professores do século XXI, apresentam-se “[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados para a utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13).

Ser professor

A profissão professor sempre esteve vinculada a compreensão do contexto em que está inserida, todavia nos dias atuais ela se revela multifacetada, visto que exige constante aperfeiçoamento para atender as demandas sociais e educacionais que encontram-se bastante diferenciadas de outros momentos. Busca-se uma melhor formação e profissionalidade na universidade ou no próprio lócus escolar, com isso, Ferreira (2014, p. 39) enfatiza que a formação docente:

[...] precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, afim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente.

O comentário sobre a formação de professores de Ferreira (2014, p. 40), torna-se pertinente, pois:

Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação (inicial/continuada) precisam imprimir em seus discentes características de uma formação que busque a teorização acadêmica, a criticidade, a reflexão sobre sua prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos teórico-práticos diante dos enfrentamentos que a docência enfrenta na contemporaneidade. Os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia a sua atividade

docente. Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes, e da prática profissional se misturam às características do professor diante de uma complexa atividade diária que o mesmo exerce com o objetivo de gerar ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade à atuação do professor apresenta-se tão diversificada diante da educação formal e não formal em diferentes níveis e contextos de ensino como áreas de exercício profissional e como campo de estágio que requer constante reflexão. Com isso, é muito importante que o aluno conheça as diversas realidades da ação docente para que ele possa perceber a complexidade e a visão global do trabalho docente. Conforme Romanowski (2007, p. 16-17) o professor:

[...] ao trabalhar na tarefa educativa, exerce a educação formal ou escolar (que se realiza nas instituições tecnicamente orientadas e criadas para este fim - as escolas), assim como, na educação não-formal ou extra-escolar, que é a atividade educativa sistemática fora do sistema formal de ensino, direcionada à comunidade para ofertar conhecimentos e saberes [...] e com a educação informal ou difusa (que é o próprio processo de socialização realizado durante toda a vida, em casa, no trabalho, no lazer, no não-planejado, no assistemático, mas que, também, é circunstanciado histórica, cultural e socialmente, e tem por objetivo a formação dos sujeitos). Os professores podem realizar todos esses tipos de educação, mas são reconhecidos como profissionais quando exercem a educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida nos sistemas de ensino.

Ser professor demanda enfrentar as mudanças e as incertezas da educação, assim com os desafios impostos à carreira docente, pois “a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9). O mesmo autor, elenca quatro principais motivos que irão modificar e complexificar as instituições de ensino e a docência em um contexto marcado por:

1. Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.
2. Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.
3. Contextos sociais que condicionarão a

educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos. 4. Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 9-10).

O professor do século XXI apresenta novas funções, uma nova cultura profissional diante do desenvolvimento da sociedade e do campo da formação de professores. É necessário ressignificar a formação docente, pois a sociedade e, principalmente, os alunos não são mais os mesmos do século passado, novas competências profissionais, diferentes formas de ensinar e metodologias inovadoras são necessárias para atender os discentes que buscam por formação cultural e científica.

A formação oferecida deve ser significativa a vida do professor, deve contribuir e possibilitar a sua prática pedagógica saberes docentes pertinentes e atuais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Para Imbernón (2011) o professor precisa de conhecimentos objetivos e subjetivos, à aquisição dos mesmos é um procedimento amplo e não linear que deve estar ligado a prática profissional, sendo um processo complexo, adaptativo e experiencial.

A atividade docente é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, para um país, para a vida das pessoas que buscam por meio da educação o crescimento profissional e como cidadão uma sociedade melhor para todos. Gatti (2011, p. 117) enfatiza a importância do professor:

Nunca é demais lembrarmos a importância da função dos professores na contemporaneidade. Eles formam, com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que dão continuidade a um processo de civilização que vem se construindo em muitos séculos, processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos. O professor é o profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográficas-culturais desse território [...].

Sendo o professor um formador de opiniões, um profissional que procura disseminar o saber e contribuir no desenvolvimento humano, seu papel é fundamental para tornar a sociedade mais crítica, autônoma e reflexiva. Sendo assim, a formação de professores apresenta-se como um campo que se renova

constantemente para as pesquisas e discussões educacionais. Conforme Diniz-Pereira (2013, p. 146):

[...] membros da comunidade internacional em pesquisa educacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo: a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do Handbook of Research on Teaching.

Zeichner (1998, p. 78) complementa e afirma que nas últimas décadas, observa-se uma “[...] extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente”. Obviamente, não significa que “[...] não existiam pesquisas sobre o tema da formação de professores antes dessa data. Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu status como linha de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146). Entretanto, o campo da formação de professores na área da educação é:

Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em educação apenas no início da década de 1970, a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980. No Brasil, observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 152).

Pelo fato de o campo da formação de professores ser recente, muitas pesquisas ainda são necessárias para contribuir e fortalecer a área em questão. As pesquisas sobre formação de professores ajudam a aumentar a qualidade da educação. Segundo André (2010, p. 174):

Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.

Conforme Marcelo García (1999), até os anos de 1990, as pesquisas que tratavam da temática estavam presentes na área da didática, não se encontravam em um campo específico da formação de professores. Marli André (2010, p. 174) comenta a respeito disso e enfatiza que:

Numa mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE), Oliveira (2000) nos fez um alerta de que o campo da didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores. No mesmo evento, Soares (2000) identificou a formação de professores como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo. Pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém essa produção foi crescendo e tomando vida própria.

O campo da formação docente apresenta-se como matriz disciplinar, “[...] onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios” (MEDINA; DOMÍNGUEZ, 1989, p. 105). Neste sentido, André (2010, p. 180) ressalta que:

[...] a pesquisa sobre formação docente não é a única fonte que sinaliza o processo de constituição do campo de estudos. Não podemos deixar de reconhecer, desde o final dos anos 1990, um movimento positivo por parte dos estudiosos - a comunidade - da área, seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debate que têm ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área.

A mesma autora citada comenta que a constituição do campo da formação de professores tem uma fundamental participação “[...] da comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e de defender posições políticas que favorecem a área” (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Cabe ainda destacar a iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd para criação de uma revista temática, com o propósito de divulgar as pesquisas sobre formação docente. Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Contudo, é relevante destacar que o campo da formação de professores está em progresso devido ao aumento significativo das pesquisas, nestas últimas décadas. A temática está presente nas mídias e na sociedade. Os programas de pós-graduação contribuem com o aumento das pesquisas, pois buscam identificar em suas pesquisas a necessidade de compreender melhor a formação do professor para poder contribuir na qualidade da educação brasileira. Nesta perspectiva, Cunha (2013, p. 609) evidencia que o campo da formação docente enfatiza:

O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação. Entender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele.

Conseqüentemente, podemos verificar que o campo da formação de professores no Brasil apresenta um expressivo aumento de pesquisas que quantitativamente e qualitativamente estão contribuindo para este cenário e tomando destaque na área da educação, com isso:

Observa-se, nos últimos anos, um movimento de expansão acentuada de programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação em seus diferentes aportes. É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

As investigações sobre formação de professores no Brasil foram realizadas por pesquisas bibliográficas, de levantamento, revisões sistemáticas e, principalmente, por pesquisas denominadas estado da arte. Na década de 1990, as investigações sobre formação de professores aparecem em estaque, juntamente com as pesquisas do tipo estado da arte que apresentam significativas contribuições ao campo da formação docente.

Formação Continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente

Na atualidade, a busca por formação continuada é grande, principalmente na modalidade a distância, pois é uma tendência mundial e muitos professores optam por essa modalidade por razões das mais diversas ordens. Sem sombra de dúvida, independente da modalidade de ensino, quando a formação continuada apresenta objetivos claros, que correspondem as necessidades dos professores, com uma proposta relevante diante do processo de ensino, com um corpo docente bem estruturado e competente, este processo como parte da profissionalização contribui significativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, em uma pesquisa realizada por Romanowski e Martins (2010) denominada de “Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores”, objetivou analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Esse estudo foi realizado com professores de escolas públicas e privadas e diante da investigação foi possível verificar que existe uma “tendência crescente de possibilidade de que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que à promoção da profissionalização docente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 298). Esse resultado destaca uma realidade a ser entendida, particularmente em relação às propostas de formação continuada, que carecem de uma permanente análise e reflexão. Ressalta-se que um fator muito importante que deve ser mencionado em relação a formação continuada, é o que as pesquisadoras enfatizaram no artigo publicado:

Para os professores já titulados, em todos os níveis de ensino, a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296).

De fato, muito professores buscam por formação continuada para obter conhecimentos básicos que não foram abordados na formação inicial. É um comentário comum ouvir professores nos bastidores dos cursos de especialização a afirmativa de que estão em busca de conhecimento e de prática porque não tiveram na graduação. Os desafios da docência partem da formação inicial e os conhecimentos docentes advindos dessa precisam se firmar para ampliar os conhecimentos ou habilidades próprias da profissão, na tentativa de superar as falhas ou a deficiência de uma formação pedagógica (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016).

É importante destacar também, que o trabalho docente na atualidade apresenta uma intensificação e uma quantidade elevada de atividades que sobrecarregam o professor, provocando redução na qualidade do ensino, de tempo para preparar suas aulas e para se desenvolver profissionalmente. A

formação continuada constitui-se como uma das fases do processo formativo que compõem o desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, entende-se que cabe ao professor deste século perceber que ele é corresponsável em investir na sua própria formação continuada para obter desenvolvimento pessoal e profissional, e com isso, contribuir ao processo de ensino, melhorando consequentemente a qualidade da educação.

Dicionarizado, o verbo desenvolver, do latim *volvere* de “rolar, fazer girar”, desenvolvimento significa “1. Ato ou efeito de desenvolver. 2 Crescimento ou expansão gradual. 3 Passagem gradual de um estágio inferior a um estágio mais aperfeiçoado. 4 Adiantamento, progresso. 5 Extensão, prolongamento, amplitude” (MICHAELIS, 2020).

O conceito de desenvolvimento tem uma conotação de progresso, de evolução, de crescimento enquanto profissional da educação. O desenvolvimento profissional docente é um aprendizado permanente, é a prática que o professor faz no seu dia a dia diante da profissão, com os alunos, com os seus pares, com os processos formativos, com os diferentes saberes culturais e sociais e com as relações históricas e políticas. Tudo isso, levando em conta os desejos pessoais do professor em torno da profissão.

O desenvolvimento profissional docente está além da formação continuada, pois este processo depende de um conjunto de elementos que não estão somente no contexto acadêmico, da titulação, da formação inicial e continuada. O termo desenvolvimento profissional tem sido utilizado como formação continuada, capacitação, formação em serviço, reciclagem, entre outros conceitos.

Rudduck refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129). Conforme Marcelo García (1999) o conceito de desenvolvimento profissional docente apresenta a seguinte entendedor como sendo:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores

Assim, deste ponto de vista, “o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (MARCELO, 1999, p. 137). De acordo com Day (2001, p. 15) “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”. O mesmo autor esclarece e ressalta que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. Esta definição reflecte a complexidade do processo (DAY, 2001. p. 20-21).

Nesse sentido, diante do pensamento de Day (2001), podemos perceber que o desenvolvimento profissional docente é um processo amplo, complexo que engloba a profissionalização do professor, sua profissionalidade, as relações educacionais e pessoais, entre outros elementos que objetivam a melhoria da prática pedagógica, a educação como ação transformadora da realidade. As pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) apresentam a definição de desenvolvimento profissional docente na seguinte perspectiva:

[...] é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional docente, Morgado (2011, p. 796-797) enfatiza que:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional.

Day (2001) em seu livro intitulado “Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente”, destaca que o desenvolvimento do professor perpassa pelo processo em torna-se e desenvolver-se como profissional, que o seu desenvolvimento deve estar centrado na escola, na sua realidade, sendo ele investigador das suas condições de trabalho e dos diferentes processos de ensino. É necessário estabelecer

parcerias e redes de aprendizagem com seus pares, com outros professores de outras instituições para conhecer outras realidades educativas e investir em processos formativos.

O desenvolvimento profissional tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem dos alunos, e só acontece quando o professor busca por conhecimento, por aprendizagem permanente, por melhoria na sua condição como profissional responsável pelo processo de ensino que vive em uma sociedade em que as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas influenciam a educação. “É um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

O desenvolvimento profissional docente se caracteriza pela união da profissionalização e da profissionalidade do professor em permanente processo de aprendizado com as dimensões de caráter pessoal, biopsicossocial, educacional, cultural, histórico, político e econômico. “É necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO, 2009, p. 19).

O desenvolvimento profissional é um processo permanente e reflexivo que se preocupa com as necessidades pessoais e formativas do docente. É a aprendizagem do professor que ocorre em diferentes níveis e contextos de ensino. Na contemporaneidade, “a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Considerações Finais

Algumas análises podem ser sistematizadas a partir da proposta da linha de pesquisa Formação, Atuação e Desenvolvimento Profissional Docente para que as investigações na área contribuam com a constituição do profissional docente.

Destaca-se, em primeiro lugar, que a melhoria das práticas docentes depende, necessariamente, da aprendizagem inicial e continuada para a docência em um contexto profissional. A autonomia para a organização do próprio trabalho revela as condições em que ocorreram a aprendizagem para a docência, notadamente expressas em como utilizam as suas experiências práticas para analisarem e refletirem sobre o seu próprio trabalho.

Em segundo lugar, indica-se que a profissão docente não se aprende sozinha e essa aprendizagem necessita romper com algumas bases para se concretizar, a saber; (a) o fracasso e o sucesso são considerados méritos pessoais e individuais e o repertório de experiências constituídas pelos sujeitos permitem que ele enfrente as diferentes situações no cotidiano escolar; (b) as reflexões feitas acerca das práticas docentes costumam ser realizadas sem suporte técnico e/ou teórico e o enfrentamento das questões cotidianas se

fundamentam pela análise da prática pela prática; (c) as experiências vivenciadas pelos professores influenciam a sua forma de refletir. Por exemplo, quando passam por constrangimentos situacionais, limitações, bem-estar emocional tendem a comprometer a capacidade reflexiva, pois em um contexto de inúmeras exigências nem sempre o professor consegue atender a todas as demandas condicionando os fatos ocorridos a uma situação pessoal. O bem-estar profissional depende da percepção dos professores que as suas práticas, positivas ou negativas, constituem o fazer pedagógico. As falhas no processo de formação inicial se apresentam na atuação profissional e a ação reflexiva fundamentada, embasada, compreendida reorienta essa prática do professor. A atividade reflexiva deve desencadear o reconhecimento de um problema e a busca conjunta por possíveis soluções por meio de diálogos e trocas de experiências com os pares, constituindo elementos essenciais que estimulam, coletivamente, os profissionais da docência em busca do seu desenvolvimento profissional.

Por último, a permanente e constante formação, para a ampliação dos campos de aprendizagem em que a docência pode ocorrer, constitui um dos principais desafios para o desenvolvimento profissional docente. Ao buscar compreender as interfaces da atuação do professor, ele inicia um processo contínuo de investigação sobre as práticas e como essas influenciam os contextos escolares, favorecendo não somente o seu próprio aprimoramento, mas sobretudo, potencializando o entendimento das práticas docentes inseridas nos contextos escolares.

Referências

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 13. Fev. 2020.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 56-72.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo - SP, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300004>. Acesso em: 25. Jan. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758/531>>. Acesso em: 13. Fev. 2020.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 26. Fev. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out./Dez. 2010.

GATTI, B. A. Pesquisa em Educação e Formação de Professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 117-134.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr. 2009, p. 23-36. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoder na.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_ja_goncalves.pdf>. Acesso em: 11. Fev. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1MARCELO_DesenvolvimentoProfissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 11. Fev. 2020.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MICHAELIS. **Dicionário Online de Língua portuguesa**, 2020. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 28. Jan. 2020.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 11. Mai. 2015.

PRYJMA, M. F. **O desenvolvimento profissional do docente da educação superior**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 37, n. 136, p. 841-860, jul-set., 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 17. Jan. 2020.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba - PR, v.10, n. 30, p. 285-300, Mai.Ago, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 30. Jan. 2020.

RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University. 1991.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_07_KENNETH_MZEICHNER.pdf>. Acesso em: 13. Fev. 2020.

PARTE III

SUJEITOS, CONCEITOS E SIGNIFICADOS

O CONCEITO DE HABITUS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Adriane Knoblauch⁴⁵

Caren Adur de Souza Helpa⁴⁶

Luana Lopes⁴⁷

Introdução

Muitos levantamentos vêm indicando um aumento nas pesquisas em Educação nos últimos anos o que tem estreita relação com a consolidação da pós-graduação brasileira e a inauguração de novos programas. No interior dessas pesquisas, formação de professores se configura com um dos temas de preferência de grande parte dos pesquisadores (MARIN; BUENO & SAMPAIO, 2005; ANDRÉ et al 1999, entre outros). No que diz respeito aos referenciais analíticos, o campo é bastante diverso.

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, vem despontando como uma referência importante, sobretudo após a década de 1990 no campo educacional brasileiro. Vale dizer que suas primeiras obras traduzidas chegaram ao Brasil em 1968⁴⁸. Ortiz (2013) alerta que, no caso brasileiro, a sua recepção ocorreu de forma distinta de outras localidades, pois os primeiros textos traduzidos aqui foram escritos de forma individual pelo autor, algo incomum, tendo em vista que a maior parte de sua produção ocorreu de forma coletiva. Ainda segundo o autor, nos anos de 1970 havia poucos textos disponíveis no Brasil de modo que sua repercussão aqui era ainda incipiente. É a partir de 1980 que uma variedade maior de sua obra chega no país e seus conceitos centrais passam a circular: habitus, campo, capitais, violência simbólica etc.

No entanto, Loyola (2002) afirma que no campo educacional brasileiro os estudos se concentraram inicialmente em torno da obra *A Reprodução*, escrita

⁴⁵ Possui mestrado e doutorado em Educação pela PUCSP (Programa Educação: História, Política, Sociedade) e estágio de pós-doutoramento em Educação pela USP (Faculdade de Educação). Professora associada do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação e pós-graduação em Educação, na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Pesquisa formação de professores, práticas escolares e religião/religiosidade a partir do referencial de Pierre Bourdieu. Email: adrianeknoblauch@gmail.com.

⁴⁶ Mestre e Doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação da UFPR na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Graduada em Pedagogia pela UFPR. Pesquisa sobre a educação infantil, formação de professores e desenvolvimento profissional docente a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu. Email: carenadur@hotmail.com

⁴⁷ Doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação da UFPR na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, pesquisa processos de socialização e formação docente a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu. É mestra em Sociologia Política e graduada em Ciências Sociais pela UFSC. Email: luanalopes.cso@gmail.com

⁴⁸ As duas obras são: *BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: Sulamita de Britto (org.). Sociologia da juventude, v.4. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 61-86 e BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean (Org.), Problemas do estruturalismo, Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 105-145.*

em conjunto com Jean-Claude Passeron e publicada no Brasil em 1975. Mas, não foi uma recepção tranquila.

O contexto da Ditadura Militar propiciou uma certa polarização na produção científica no país. No campo da Sociologia, o debate girava em torno da chamada sociologia da ordem versus a sociologia do conflito (ORTIZ, 2013); no campo da Educação, o debate era transformação versus reprodução (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). Em ambos os casos, o autoritarismo, a perda de direitos e ameaças às liberdades individuais, próprios do contexto, propiciou que autores que enfatizavam em seus escritos a possibilidade de transformação conjuntural tivessem maior ressonância. No caso educacional brasileiro, Gramsci e Paulo Freire podem ser considerados como referência naquele momento. Isso também possibilitou uma incompreensão sobre “A Reprodução”. Na polarização da Sociologia, Bourdieu muitas vezes foi considerado um autor da ordem (ORTIZ, 2013) e na Educação, um autor que faz a crítica ao funcionamento do sistema educacional, mas não aponta possibilidades de superação, portanto, um “crítico-reprodutivista” politicamente desmobilizador (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). Ambas interpretações são equivocadas, por não considerar o aspecto relacional de sua obra.

Assim, ao lado das questões do contexto, a entrada das obras do autor por meio das traduções, influenciaram a forma como os pesquisadores receberam e se apropriaram dos conceitos e como passaram a desenvolver suas pesquisas a partir do referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu.

Catani, Catani e Pereira (2001) analisaram a produção publicada em vinte periódicos de ampla circulação nacional no período de 1971 a 2000, com menção a Pierre Bourdieu. Foram analisados 288 artigos e os autores constataram três tipos de apropriação: apropriação incidental em 67% dos trabalhos, ou seja, os autores fazem alguma menção a Bourdieu, mas não há uma relação substantiva entre o argumento desenvolvido nos artigos com seu pensamento. Em outros 18% dos artigos ocorreu uma apropriação conceitual tópica, ou seja, alguns conceitos do autor foram mobilizados, mas num quadro teórico que não dialoga com o referencial do autor. E por fim, 15% dos trabalhos analisados mostraram utilizar o *modus operandi* do pensamento bourdieusiano, o que foi caracterizado como apropriação do modo de trabalho:

[...] constituindo-se em maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor, tais como campo, estratégia, habitus etc., bem como, mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante etc. (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65, grifos dos autores).

Ainda segundo esse levantamento, nos anos de 1970 e 1980, as citações são esporádicas. A partir de 1990 há uma diversificação de leituras e uma intensificação dos artigos com menção ao autor (215 trabalhos, ou seja, quase $\frac{3}{4}$ da produção analisada).

Medeiros (2009) ao analisar a apropriação de Bourdieu na pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1965 a 2004, localizou 213 dissertações ou teses as quais privilegiaram práticas escolares e práticas pedagógicas/formação de professores. Ou seja, no conjunto dos trabalhos acadêmicos que utilizam Bourdieu, as práticas escolares e a formação de professores são temas em destaque. A autora também aponta que a partir de 1990 houve aumento na incidência de trabalhos com Bourdieu e essa nova geração de pesquisadores alteraram a forma de ler o autor e interpretar suas obras. Em outro momento (MEDEIROS, 2013), a autora afirma que a tendência crescente apontada anteriormente se consolidou de modo que entre 2007 e 2010 mais 301 trabalhos foram defendidos, sendo que 42% deles em programas de pós-graduação em Educação.

Especificamente sobre formação de professores, Medeiros (2009) afirma que o conjunto de trabalhos analisados aponta que a prática docente é

[...] resultado de um processo histórico e uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios. O professor traz para a prática pedagógica seu habitus e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de professorar. Em um movimento constante de atualização e mantendo uma relação dialética com a prática e o campo, o habitus do professor pode ser estudado baseando-se na verificação da trajetória deste profissional. Com a identificação das percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações na vida familiar, escolar e profissional do docente, tem-se o entendimento que sua prática pedagógica não é uma construção puramente intelectual e sim fruto da incorporação de disposições. Assim, pode-se constatar a inexistência de um modelo didático único. (MEDEIROS, 2009, p. 10)

Dessa forma, considerando que formação de professores é um tema em destaque no conjunto da produção acadêmica em Educação no Brasil e que Bourdieu tem tido cada vez maior influência nesse campo, o objetivo deste texto é apresentar um mapeamento da produção discente em programas de pós-graduação que tem como foco formação de professores e o conceito de habitus. O conceito de habitus foi selecionado com o intuito de verificar de que modo o mesmo ele é utilizado no campo da formação de professores, por entendermos que o que ele produz é determinado pelas condições anteriores de seu princípio de produção e de reprodução de estruturas objetivas, ou seja, a atuação docente é influenciada pelo contexto e pelas experiências vivenciadas pelo profissional, já anteriormente à sua atuação, e que compõe seu modo de ser e estar na profissão, seu habitus.

O habitus, portanto, é entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de

apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Consideramos que esse mapeamento pode trazer novas pistas sobre formação e atuação docente e também apontar lacunas nessa produção a fim de orientar futuras pesquisas.

A busca pelos resumos das dissertações e teses

O levantamento dos dados para este capítulo foi obtido a partir do Banco e teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores “Formação de professores AND habitus”, “habitus AND formação de professores” e selecionando como área de concentração a “educação”, atingindo o número de 26.906 trabalhos. A partir da aplicação de um recorte temporal foram selecionados os trabalhos produzidos entre os anos 2013 e 2018, em razão da disponibilização de todos os resumos das pesquisas na plataforma Capes a partir da data inicial. Esse segundo crivo possibilitou o encontro de 303 pesquisas que foram selecionadas para a leitura dos resumos, sendo eleitos para compor o material final de análise aquelas pesquisas que faziam referência no resumo e/ou nas palavras-chave a “formação de professores” e “habitus”.

Compreende-se como trabalhos dentro do escopo “formação de professores” aqueles que no resumo explicitavam serem estudos dedicados ao estudo da formação de professores nas licenciaturas, histórias de vida de professores, formação de professores para carreiras que não as tradicionais da educação e formação docente. Deste modo, a seleção final de resumos analisados contou com 125 trabalhos que foram inicialmente examinados com a finalidade de categorizá-los quanto ao ano de produção, nível acadêmico, programa de pós-graduação em que foram defendidos e professores orientadores. Igualmente, com a finalidade de explorar a trajetória de pesquisa do conjunto dos 62 pesquisadores que finalizaram o doutorado com o tema de interesse desta investigação, isto é, “formação de professores” juntamente ao conceito de habitus, realizou-se pesquisas na Plataforma Lattes buscando informações sobre os trabalhos de dissertação destes pesquisadores, procurando saber se havia uma continuidade no tema das investigações. Deste modo, incluiu-se neste levantamento de dados a leitura dos resumos das dissertações destes pesquisadores.

Num segundo momento, para uma aproximação à forma como o conceito é acionado nas pesquisas sobre formação de professores, foram analisados outros conceitos e autores também referenciados nos resumos e o nível de ensino mais frequente nas pesquisas.

O quanto se pesquisa na pós-graduação brasileira quando o tema é formação de professores e habitus?

À vista da elaboração de uma análise de nível quantitativo, realizou-se a sistematização das pesquisas da pós-graduação visando a distribuição da produção por ano, nível acadêmico, universidades e orientadores.

Tratando-se do número de trabalhos defendidos na pós-graduação entre 2013 e 2018 com o tema formação de professores e que articularam o conceito de habitus de Pierre Bourdieu, contabilizou-se 125 estudos em uma subdivisão entre teses e dissertações em números muito aproximados, 62 e 63, respectivamente. Quanto às dissertações⁴⁹, majoritariamente os trabalhos pertencem aos programas de mestrados acadêmicos, com 54 pesquisas e apenas 02 em mestrados profissionais, ambos defendidos no ano de 2016 e na área da Educação e da Arte.

Considerando teses e dissertações, a produção acadêmica manteve uma média de 20 trabalhos defendidos por ano, sendo o primeiro ano analisado (2013) aquele com o menor número de pesquisas, 16. O ano seguinte (2014) registrou uma elevação que contabilizou 22 pesquisas; caindo para 18 em 2015 e com um aumento de 10 trabalhos em 2016, totalizando 28, sendo este o ano de maior produção acadêmica sobre o tema. Os anos seguintes, 2017 e 2018, apresentaram uma redução nas pesquisas totalizando 24 e 17, respectivamente. É preciso considerar que o número de pesquisas em 2018 pode ser maior, considerando a possibilidade de que no período do levantamento dos dados para este trabalho algumas pesquisas ainda não haviam sido disponibilizadas para consulta.

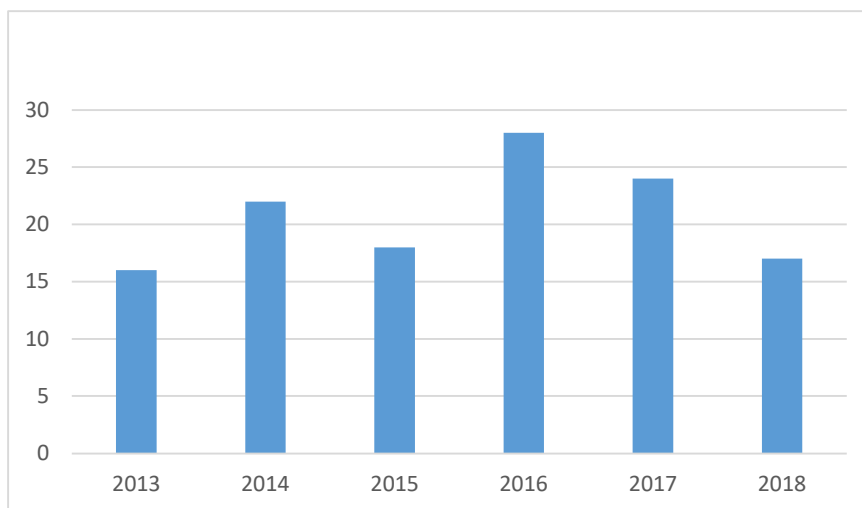


Gráfico 1 – Quadro geral das produções acadêmicas defendidas por ano, entre 2013 e 2018, que articulam o conceito de habitus ao tema formação de professores

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Nota: Dados trabalhados pela autoria do artigo

⁴⁹ Sete dissertações não foram divulgadas na plataforma em que a busca foi realizada.

Distribuição das pesquisas por universidades, programas de pós-graduação e orientadores.

O tema “formação de professores” confere às pesquisas uma concentração nos programas de pós-graduação em Educação, registrando 89 (71,2%) trabalhos, e suas variações como o programa em Educação Brasileira com cinco (4,%) pesquisas defendidas; Educação, História, Política e Sociedade com quatro (3,2%); Educação Escolar e Educação Física, ambos com dois trabalhos (1,6%); Educação Matemática com três (2,4%); Educação em Ciências e Saúde; Educação, Arte, História e Cultura; Educação, Cultura e Território Semiáridos apresentaram uma pesquisa em cada programa (0,8%). Conseqüentemente, os programas de Educação são aqueles que mais apresentaram uma produção anual sobre o tema aqui pesquisado e com base no referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Ainda que as pesquisas sobre formação de professores sejam em maior número nos programas de Educação, os dados indicaram que mesmo em menor escala, a formação de professores também aparece como um interesse de pesquisa de pesquisadores de outros programas. As pesquisas apareceram também em programas como Estudos da Linguagem, Música, Química e Sociologia, duas (1,6%) em cada um deles. Nestes casos, os trabalhos defendidos datam 2015, 2016 e 2017. Por fim, com apenas um trabalho defendido (0,8%) tem-se os seguintes programas: Ciências Sociais, defendido em 2017; Letras em 2016; Metodologias de Ensino para Linguagens e suas Tecnologias em 2015; Saúde Coletiva em 2017; ProfArtes em 2016; Ensino de Ciências e de Matemática em 2015; Enfermagem; Alimentação, Nutrição e Saúde; Ciência da Motricidade, todos defendidos em 2016.

O levantamento de dados apontou 51 universidades com pesquisas que estavam de acordo com os descritores selecionados. A maior concentração está na Universidade Federal do Ceará (UFC) com o total de 15 trabalhos (12%), seguido da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com nove (7,2%), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com oito (6,4%), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com sete (5,6%), Universidade Estadual do Ceará (UEC) e Universidade de São Paulo (USP) com cinco (4%). A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Universidade Estadual do Estado de São Paulo (UNESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), todas apresentaram quatro (3,2%) trabalhos. Oito universidades contabilizaram três (2,4%) trabalhos em seus programas, sendo elas: PUC/Rio, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com o total de dois (1,6%) trabalhos mapeou-se duas universidades: Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por fim, 31

universidades⁵⁰ produziram um (1,8%) trabalho sobre que corresponde aos descritores deste levantamento de dados. As universidades com maior produção, isto é, UFC, UFPR, UEPG, PUC/SP e UEC apresentaram trabalhos majoritariamente nos programas de Educação, com exceção de uma pesquisa na área dos Estudos da Linguagem, na UEPG, e duas pertencentes ao Programa de Educação Matemática na PUC/SP. Esses dados indicam uma concentração quanto às universidades que articulam o conceito de *habitus* nas análises sobre formação de professores, assim como, uma diversificação nas regiões do país que produzem tais pesquisas.

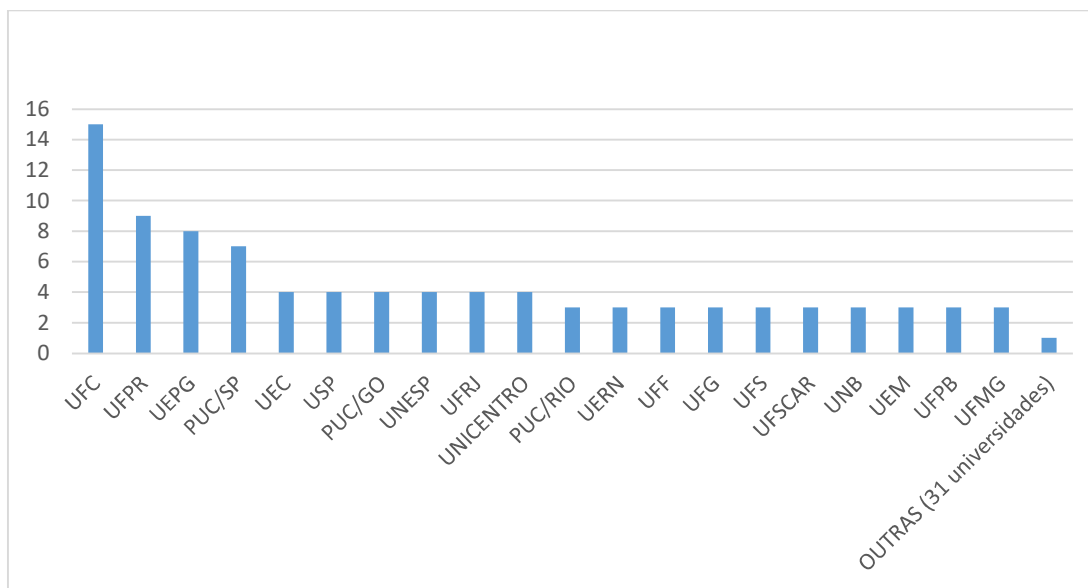


Gráfico 2 – Quadro geral do número de pesquisas defendidas por Universidade, entre 2013 e 2018, que articulam o conceito de *habitus* ao tema formação de professores

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Nota: Dados trabalhados pela autoria do artigo

Com relação aos orientadores, dos 125 trabalhos encontrados, foram identificados 96 professores que orientaram essas pesquisas. Destes, 75 orientaram apenas um trabalho, o que mostra relativa dispersão no campo. 16 orientaram dois trabalhos, três orientaram três, e um professor orientou sete. O caso de maior número de orientações coincide com a universidade que mais produziu trabalhos de acordo com os descritores selecionados. Isto é, os sete trabalhos orientados por um mesmo professor foram produzidos na UFC, entretanto, ainda assim, este número representa menos da metade das orientações da universidade (15 trabalhos). Sobre aqueles que completaram três orientações, em dois casos, são professoras de universidades que estão no grupo com o maior número de trabalhos, a UFPR e em seguida a PUC/SP. Distanciando desse grupo de maior concentração de trabalhos está a Universidade Federal do Sergipe (UFS) que todos os três trabalhos produzidos foram orientados por única professora.

⁵⁰ UFES/ MACKENZIE-SP/ PUC-PR/ PUC-RS/ UEL/ UEMG/ UEMS/ UFA/ UFBA/ UFCG/ UFES/ UFJF/ UFMS/ UFMT/ UFPA/ UFPE/ UFPI/ UFSM/ UFV/ UNESC/ UNISC/ UNEB/ UDESC/ UNIVÁS/ UFBS/ UNIFESP/ UFM/ UFRGS/ ULBRA/ UNOPAR/ UFTM.

Pormenorizando estes dados, ao analisar o currículo lattes deste grupo de professores, foi possível identificar que o professor com o maior número de orientações doutorou-se no ano de 1990. Com exceção de uma orientadora de três pesquisas, professora da PUC/SP, que concluiu o doutorado em 1974, as outras duas professoras (ambas com três orientações) obtiveram o título de doutorado no início dos anos 2000.

Todos doutoraram-se em programas de pós-graduação em Educação ou Sociologia da Educação e atualmente são professores credenciados em programas de Educação, por vezes, atuando com ênfase na sociologia e fundamentos da educação, didática, trabalho e educação, sociologia da juventude, inovação e docência, desenvolvimento profissional, metodologia do ensino superior e formação dos professores. As informações acerca desse grupo de orientadores nos permite inferir que, com exceção de uma orientadora doutorou-se na década de 1974, os orientadores das pesquisas sobre formação de professores e *habitus* possuem uma trajetória acadêmica recente, pós 1990, como já apontado por Medeiros (2009). Segundo a autora, é a partir dos anos 1990 que ocorre uma aproximação entre a Educação e a Sociologia, em especial, a Sociologia da Cultura desenvolvida por Pierre Bourdieu por meio de pesquisas qualitativas, mostrando-se uma teoria adequada para a análise de objetos de pesquisa da educação.

Ademais, há ainda a possibilidade de esses orientadores terem entrado em contato com tal teoria durante o processo de formação de doutorado, seja nos anos 1990, seja nos anos 2000, que foi destacado por Medeiros (2013) como o período de intensificação de teses e dissertações que referenciaram o autor. Contudo, por conta da não localização das pesquisas nas plataformas de buscas em decorrência das datas de defesas e por uma delas ter sido realizada na França, não é possível afirmar que orientadores de pesquisas que articulam formação de professores e *habitus* tenham utilizados em suas próprias pesquisas de doutorado tal conceito ou teoria, tampouco, que são professores que foram formados a partir das referências de Pierre Bourdieu.

Quando analisados os temas dos trabalhos e os orientadores das pesquisas, foi possível identificar que no maior número de orientações (07), feitas por um professor da UFC (total de 15 trabalhos), o tema principal foi a música. Todos os trabalhos orientados discutiram a formação do *habitus* docente do professor de música a partir de diferentes contornos: o estudante de licenciatura em música, a contribuição do currículo do curso de licenciatura em música a partir do olhar de egressos, músicos educadores populares e pesquisas autobiográfica ou de história de vida de professores de música. As professoras que orientaram três trabalhos (sendo que duas delas pertencem às universidades com maior produção – UFPR e PUC/SP) tiveram como tema mais presente a formação do professor, analisando a formação continuada, inicial e o professor formador de professores. No caso das três orientações que não ocorreram no grupo de universidades de maior produção, duas, das três pesquisas, focalizaram a análise da trajetória de um ou mais sujeitos importantes para a educação.

Com a finalidade de aprimorar as informações e procurando traçar a experiência com o tema e o conceito estudado no doutorado pelos autores dessas pesquisas, após a realização da leitura dos resumos das dissertações dos 52⁵¹ doutores, foi possível dividi-los em quatro grupos: i) em maior número, 21 pesquisadores, são aqueles que iniciaram a pesquisa tanto sobre a formação de professores, quanto com o uso do conceito de habitus ou a teoria de Pierre Bourdieu apenas no doutorado, sendo duas pesquisas de mestrados focadas em outros temas e outras teorias. Neste grupo foi possível encontrar pesquisadores graduados em cursos que permitem a dupla titulação em bacharelado e licenciatura e que concluíram o mestrado em programas específicos dessas áreas e sem relação com a educação, por exemplo, graduados em geografia que se titularam mestres com pesquisa em programas de ciências do solo. Outra característica encontrada foi que parte desses autores atuam em instituições de ensino básico como professores, o que nos encaminha para a hipótese de que o interesse de pesquisa sobre a formação professores apenas ocorreu após a inserção nas instituições escolares; ii) o segundo grupo conta com 16 doutores que durante o mestrado já haviam desenvolvido suas pesquisas na área da formação de professores, contudo, sem a utilização do conceito de habitus ou a teoria de Pierre Bourdieu; iii) é um grupo pequeno, de apenas 06 autores de pesquisas de doutorado que já haviam feito a articulação formação de professores e habitus durante a pesquisa de mestrado; e, por fim, iv) são autores (09 ao total) que já haviam trabalhado com o conceito de habitus ou com a teoria de Pierre Bourdieu na pesquisa anterior, porém, sem utilizá-la para a analisar objetos de pesquisa relacionados com a formação de professores.

O conceito de habitus nas pesquisas sobre formação de professores

Ao realizar o mapeamento no banco de teses e dissertações da Capes, a partir das palavras-chave e filtros já mencionados, a intenção foi verificar a utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu em pesquisas educacionais, especialmente o uso do conceito de habitus em diálogo com formação de professores.

Algumas questões nortearam esta análise: Nas pesquisas sobre formação de professores o conceito de habitus é acionado com quais outros conceitos de Bourdieu? Há incidência no uso do conceito de habitus com conceitos de outros autores?

Tais questões contribuem na compreensão sobre o uso da teoria elaborada pelo autor, nas pesquisas de pós-graduação. O uso da referida teoria, por sua complexidade, requer uma apropriação de noções e conceitos propostos por Bourdieu para que possa auxiliar o pesquisador a confrontar suas hipóteses e usá-la como contraponto à outras teorias.

Na leitura dos resumos, identificou-se que dos 125 trabalhos selecionados, 40 deles foram pesquisas realizadas na educação básica, 69 no

⁵¹ Ao todo foram encontradas 62 pesquisas de doutorado, entretanto, apenas 52 foram localizadas nas plataformas de buscas para a leitura dos resumos.

ensino superior e 16 referem-se a estudo teórico sem pesquisa empírica, análise de políticas públicas ou ensino profissionalizante.⁵² Na área de formação de professores encontramos pesquisas realizadas com professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior em maior número. Ainda são poucas as pesquisas na área de formação realizadas no Ensino Médio que utilizam o referencial teórico de Pierre Bourdieu.

Ainda que, para a finalidade deste estudo tenham sido realizadas as leituras dos resumos, foi possível identificar nas pesquisas algumas similaridades à categoria *modus operandi* proposta por Catani, Catani e Pereira (2001). Em 32 resumos indica-se a articulação de *habitus*, *campo* e *capitais* em diálogo com o problema de pesquisa, ou seja, fica evidenciado o uso articulado de conceitos estruturantes da teoria bourdieusiana, ou seja, nestes trabalhos há de fato uma apropriação mais elaborada da teoria. Nestas pesquisas a teoria sociológica contribuiu em estudos de temas como: docência no ensino superior, prática docente de professores, análises curriculares, biografias e autobiografia.

Como o recorte para este estudo foi a área de formação de professores, muitas pesquisas estão fundamentadas também em autores que são referência teórica no tema. Nestes trabalhos, Bourdieu e as categorias de análise/conceitos por ele criados tem uso mais específico para a análise de dados coletados ou para caracterização de grupos/campos específicos. Os autores que aparecem com maior frequência no resumo destas pesquisas foram Nóvoa (9 pesquisas), Tardif (5 pesquisas), Imbérnon (5 pesquisas) e Larossa (4 pesquisas).

Autores que não são específicos sobre a formação de professores e que aparecem com maior frequência foram: Lahire (7) em pesquisas sobre o sucesso escolar, socialização e identidade docente, Elias (6) nas pesquisas sobre socialização docente, Chartier (5) nas pesquisas sobre trajetórias de vida ou estado da arte, Certeau (5) nas pesquisas sobre normalistas ou uso de fontes históricas para a formação e Moscovici (4) em pesquisas sobre representações sociais. Nestas pesquisas também há indícios do uso do conceito de *habitus* articulado aos conceitos de *campo* e *capital*, evidenciando uma utilização heterogênea da teoria com a devida apropriação do arcabouço teórico de Bourdieu, em uma multiplicidade de objetos e de temas nos quais os conceitos bourdieusianos são articulados.

Os conceitos mais acionados juntamente ao conceito de *habitus*

Na leitura dos resumos das teses e dissertações dos cursos de pós-graduação, selecionados para este estudo, percebeu-se que os conceitos bourdieusianos mais recorrentes além do *habitus* (112 resumos) são *campo* (54 resumos) e *capitais* (42 resumos). Tais conceitos são considerados característicos e basilares para se compreender a teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Conceitos como *illusio*, *poder simbólico*, *violência simbólica* aparecem

⁵² As pesquisas que não foram realizadas no ensino superior ou na educação básica referem-se a estudos de autoetnografia, biografia e autobiografia/trajetória, estado da arte sobre formação de professores ou ainda escola técnica de educação profissional e formação do profissional docente de segurança pública.

em incidência inferior a quatro trabalhos. O conceito de experiência (não cunhado por Bourdieu) aparece como o mais recorrente, depois de campo e capitais, sendo utilizado junto ao conceito de habitus.

O uso expressivo do conceito de habitus nestes trabalhos evidencia seu potencial e sua capilaridade ao dialogar com os diferentes problemas de pesquisa que vão de estudos biográficos e autobiográficos, estudo de trajetórias, análise de práticas e atuação docentes, análise de currículo e políticas públicas, representações sociais até estados da arte.

Sobre o conceito de campo, Bourdieu apresenta em suas reflexões a noção de que cada campo tem suas propriedades e estruturas específicas que variam de acordo com a relação de força entre os agentes ou instituições envolvidas ou ainda de acordo com a distribuição do capital específico. Além disso, todas as pessoas inseridas em um determinado campo têm em comum certo número de interesses fundamentais ligados à própria existência do campo e, portanto, a relação entre habitus e campo está diretamente relacionada. O conceito de campo aparece mais reincidentemente em trabalhos que discutem uma área do conhecimento específico, ou ainda, um grupo específico de profissionais. A leitura das obras de Bourdieu revelam as tentativas do autor em elucidar esse conceito, central em sua sociologia.

Ao mostrar que os capitais, as estratégias, as formas de luta eram específicas de cada campo o autor deixou em aberto a possibilidade de evidenciar as diferenças entre eles e, portanto, caracterizar campos específicos. Ou seja, campo é uma categoria analítica a ser definida pelo próprio pesquisador, mas que segundo Bourdieu (2004), possui características próprias, dentre as quais destacam-se a existência de um polo dominante e um polo dominado, bem como disputas internas ao campo.

Entendendo que todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social compõe o conjunto de capitais acionados pelos agentes, Bourdieu apresenta os conceitos de capital social, econômico, cultural e simbólico, mas deixa claro também que cada campo possui seu próprio capital.

Para o sociólogo o capital social é:

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmo), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2013, p.75)

O conceito de capital cultural foi apresentado nos anos 1960 para explicar as desigualdades sociais, principalmente no campo educacional, como sendo o:

[...] patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc. os quais se transformam em vantagens. (NOGUEIRA, 2017, p. 103).

O capital cultural não exclui os demais tipos, caso se mostrem aparentes, uma vez que é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (BOURDIEU, 2013, p. 83).

Já o capital simbólico se apresenta bastante distinto aos outros conceitos de capital. É um conjunto de propriedades que existem na/pela presença e observação de outros agentes dotados de categorias de percepção.

O capital simbólico (...) não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. (BOURDIEU, 2001, p. 296)

Nesse sentido, estes três capitais se integram ainda ao capital econômico, cujo processo de incorporação e transmissão acontece durante os processos de socialização. O “volume” do capital social de cada profissional depende, portanto, da rede de relações que ele pode mobilizar e do “volume” de capital cultural, social e simbólico que se apropriou ao longo da vida.

Na análise dos resumos, os diferentes tipos de capitais aparecem nos trabalhos que versam sobre a formação inicial, prática e carreira docente embora utilizados também em diversas outras pesquisas na área de representações sociais, políticas públicas e análise de programas governamentais. Analisando os tipos de capitais que aparecem, o mais citado é o capital cultural, talvez por estar diretamente relacionado a atuação do profissional da educação, que o mobiliza para exercer a docência.

No que se refere aos conceitos bourdieusianos utilizados nas pesquisas selecionadas e a partir da categorização proposta por Catani, Catani e Pereira (2001), muitos trabalhos sugerem uma “apropriação do modus operandi” do arcabouço conceitual proposto por Bourdieu, ao utilizarem mais de um dos conceitos propostos pelo autor (85 resumos indicam o uso de mais de um conceito além de habitus) e também há indícios da articulação dos conceitos e análise reflexivas em realidades empíricas precisas, apontando para um uso apropriado da utilização sistemática de noções e conceitos do autor. No entanto, seria necessária uma leitura mais efetiva de todo o conteúdo dos trabalhos para que tal afirmação fosse, de fato, confirmada.

O conceito de habitus e suas derivações

O uso do conceito de habitus nos resumos analisados, se estabelece desde trabalhos que estudam a trajetória profissional, passando por socialização e identidade, iniciação e atuação docente e práticas curriculares. As áreas em que mais aparece, além da Pedagogia (23 trabalhos), são Arte (7 trabalhos), Música (12 trabalhos) e Educação Física (10 trabalhos). Na análise dos resumos, foi identificado o uso do conceito de forma isolada em 40 trabalhos, ou seja, sem articulação a outros conceitos estruturantes da teoria bourdieusiana.

Segundo Wacquant (2017), o conceito de habitus já era usado por outros autores, mas é na obra de Bourdieu que encontramos uma renovação sociológica do seu uso como forma de romper com a dualidade indivíduo e sociedade tão presente nas análises sociológicas de seu tempo. Habitus é, então, entendido como uma noção mediadora que compreende o modo como a sociedade se interioriza nos agentes de modo dialético, sob a forma de uma matriz cultural, de disposições duráveis, ou propensões/modelos estruturados para ser, estar, agir na sociedade.

Nos trabalhos selecionados para este estudo, chama a atenção a derivação do uso do conceito de habitus com desmembramentos como: habitus avaliativo, medicus, docente, híbrido, conservatorial, estudantil, pedagógico, professoral, profissional, formador e religioso. Pelos resumos não se pode afirmar se para a criação de tais conceitos houve aprofundamento na teoria sociológica e no diálogo com os outros conceitos propostos por Bourdieu. Na maior parte deles o conceito busca caracterizar a atuação de um profissional específico, possibilidade que talvez Bourdieu já vislumbrasse:

[...] a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente), a homogeneidade (relativa) dos habitus que delas resulta está no princípio de uma harmonização objetiva das práticas e das obras, harmonização esta própria a lhes conferir a regularidade e a objetividade. (BOURDIEU, 1983, p.66)

É inegável a importância do conceito de habitus nas pesquisas em educação, sobretudo pela possibilidade de compreensão do *modus operandi* do agente/indivíduo atuante na formação dos professores. É inegável também a importância do esforço mobilizado para a utilização de conceitos do autor na análise de questões específicas na área da educação, uma vez que Bourdieu buscava apreender a contribuição do sistema de ensino aos processos de reprodução social.

Porém, é necessário indicar, nos estudos sobre a formação de professores em que o habitus seja um dos conceitos que irão compor o marco teórico da pesquisa, a importância de dar atenção ao arcabouço conceitual desenvolvido pelo sociólogo em que conceitos como habitus, campo, capital ou outros como poder simbólico, violência simbólica, arbitrário cultural orientam a análise sociológica mais complexa sobre os elementos caracterizadores da obra

e que nos auxiliam na compreensão de cada contexto educacional. Ou seja, há que se ter cuidado em não utilizar um conceito sem a articulação com outros conceitos do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu.

Segundo Setton (2002, p.64), a teoria praxiológica proposta por Bourdieu, [...] ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre habitus individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Nesta perspectiva, compreender a articulação e interdependência entre o conceito de habitus e campo é condição para seu pleno entendimento. O habitus está sempre vinculado a um campo e ao conjunto de capitais e sua observação recortada implica em um uso simplista da teoria. Se nas pesquisas em educação utilizarmos os conceitos de modo mais articulado, minimizamos a incidência de pesquisas em que o uso dos conceitos seja incidental ou tópico qualificando o uso da teoria bourdieusiana em pesquisas sobre a formação de professores.

Para Bourdieu (1983, p.65),

[...] só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do habitus (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse habitus, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.

De qualquer modo, o acionamento do conceito de habitus nas pesquisas sobre formação de professores revela o uso do mesmo como um sistema flexível de disposições, não apenas como uma matriz sedimentada de um passado incorporado, mas como um sistema de esquemas em construção, produto de relações dialéticas entre exterioridades e interioridades singulares, que ocorre de reestruturação em reestruturação, e que, de algum modo, encontram na teoria sociológica de Pierre Bourdieu referências para análise de distintas configurações e contextos da docência.

Considerações finais

Ao propor uma teoria de ação prática, Bourdieu contribuiu, sobretudo na área da educação, ao explorar as funções escolares de reprodução cultural e conservação social. O autor evidencia, para a educação, como o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais (resultado da transmissão da herança cultural) em desigualdades.

O que nos parece provável é que a leitura de Bourdieu, anteriormente realizada de forma fragmentada vem sendo superada, o que talvez se explique:

[...] pela confirmação de assertivas de Bourdieu ao desvelar diversos campos sociais e que passaram a fazer sentido para explicar a realidade social do Brasil do século XXI, pelo persistente caráter operatório de suas categorias de análise, ou, ainda, pela maturidade dos cientistas que conseguiram realizar rupturas com as obediências científicas de toda espécie: teóricas, organizacionais e políticas. (MEDEIROS, 2013, p. 321)

O destaque para a utilização do conceito de habitus (já indicado por Knoblauch e Penna, 2007) em pesquisas na área da educação e em diferentes âmbitos e temas, revela sobre as tentativas dos pesquisadores em problematizar as questões educacionais a partir de uma teoria sociológica (ou algum conceito ou aspecto da obra de Bourdieu) que permite refletir sobre o sistema escolar, a reprodução das desigualdades, mas também sobre a atuação dos agentes e sua direta relação com a sociedade.

A apropriação da teoria sociológica de Bourdieu, portanto, contribui nas investigações sobre a docência, sobre as práticas de ensino, as biografias e autobiografias, metodologias, análise de programas e políticas públicas, entre outros temas na área da formação de professores, por oferecer instrumentos para compreensão da realidade social e um quadro teórico que possibilita a análise do sistema escolar em uma perspectiva de compreensão da atuação do agente e de seu repertório social, econômico e cultural, das características do campo e como se articulam na efetivação da atuação docente. Ou seja, é um arcabouço interessante para a compreensão das práticas escolares, para compreensão das características próprias de um determinado grupo de professores ou futuros professores, entre outros temas.

Referências

- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, N° 68, p. 299-309, 1999.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 79-88.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, Renato (org.) **Sociologia**. SÃO PAULO: Ática, 1983, p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- CATANI, A., CATANI, D. e PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural (verbetes). In: CATANI, A. M. et all (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**, 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017, p. 103-106.

KNOBLAUCH, A. e PENNA, M.G. A obra de Pierre Bourdieu em teses e dissertações da pós-graduação brasileira: um mapeamento. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, p. 29-38, 2007.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, 2005.

MEDEIROS, C. C. C. de. Pierre Bourdieu, dez anos depois. **Educar em revista**, n.47, p. 315-328, 2005.

MEDEIROS, C.C.C. de. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. **Revista Contrapontos**, SC., v. 9, n. 2, p. 3-16, 2009.

ORTIZ, Renato. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 03, p. 91-90, 2013.

SETTON, M., A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-68, 2002.

WACQUANT, Loïc. Habitus (verbetes). In: CATANI, A. M et all (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**, 1ª. edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 213- 217.

RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS SOCIAIS, HISTÓRIA ORAL E A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

*Cristina Carta Cardoso de Medeiros⁵³
Mariana Purcote Fontoura⁵⁴*

Introdução

As pesquisas da atualidade no campo educacional têm buscado considerar as histórias de vida, os estudos das trajetórias profissionais, carreiras, conhecimentos e saberes dos professores como importantes fontes de informação sobre a formação, produção da profissão e prática pedagógica docente.

O método ou técnica de pesquisa denominada história de vida é obtido como uma narrativa, relato oral ou escrito, recolhido por meio de entrevista ou de diários pessoais, memoriais, cartas e busca compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos, fenômenos sociais, por meio de experiências vividas pelos agentes em diferentes contextos.

Diante da multiplicidade de autores que abordam, por distintas vias e elaborações teóricas, as experiências de agentes sociais e suas narrativas e relatos como fonte para investigação, a opção, neste capítulo, é discutir acerca das relações entre os estudos de trajetória de vida, em que as conclusões a que o pesquisador chega acontecem a partir do exame dos materiais obtidos em biografias e histórias de vida, a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a história oral.

Como forma de organizar o texto, inicialmente será discutido a relação de algumas pesquisas educacionais com as histórias de vida. Discute-se na sequência sobre a história oral e como esse método ou técnica de pesquisa pode ser correlacionado por meio das reflexões de Pierre Bourdieu, em pesquisas no campo educacional, explicitando alguns de seus conceitos, tais como os de habitus, campo e capitais e destacando a relevância dos mesmos para estudos de trajetória social, bem como apontando as precauções que devem ser tomadas por ocasião do emprego do quadro teórico-metodológico deste autor neste tipo de pesquisa. Finaliza-se com as considerações finais, recuperando os

⁵³ *Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada no Departamento de Educação Física da UFPR, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR. Desenvolve estudos sobre a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu e sobre os Processos Formativos no ensino superior, questões didáticas e metodológicas. E-mail: cricaccm@gmail.com*

⁵⁴ *Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, possui aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR) e mestrado em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área da Educação, atuando nos temas: Gênero e diversidade, Formação Docente, Inovação Pedagógica na Educação Física escolar. E-mail: mericreizy@hotmail.com*

apontamentos significativos para a argumentação em favor do tema desenvolvido.

A vida dos professores em pesquisas no campo educacional

As pesquisas no campo educacional brasileiro sobre formação e profissão docente passaram por diferentes fases e elaborações teóricas. Nóvoa (1995) ressalta que as pesquisas pedagógicas percorreram fases que privilegiaram desde as características de um bom professor, às que davam extrema importância à dimensão técnica da ação pedagógica. Posteriormente, emergiram com maior vigor os estudos que procuraram dar protagonismo aos agentes do cotidiano escolar e dar ouvidos às suas vozes, produzindo um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, na possibilidade de compreendê-los como pessoas e profissionais (NÓVOA, 1995).

Nunes (2001) afirma que a investigação dessa temática na pesquisa educacional brasileira foi sendo desenvolvida em compasso com uma tendência internacional relacionada às pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes. A partir de 1990 houve uma busca por novos enfoques e pressupostos para se compreender a formação, prática e os saberes docentes, embora tais temáticas, nesta época, ainda fossem pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (NUNES, 2001).

No cenário de investigações pedagógicas no campo educacional brasileiro se constatou um aumento significativo no uso das metodologias de histórias de vida, tal como comprovado por Bueno et al (2006) em um mapeamento de trabalhos da área de Educação no período compreendido entre 1985 e 2003, que privilegiavam os temas da formação de professores e profissão docente. Para essa autora, este movimento colaborou para uma renovação nas pesquisas com e sobre os professores, bem como o surgimento de temáticas novas como a profissionalização e identidade docente.

Na procura por outros recortes de problemas de investigação para se entender os vários aspectos da Educação, se fortalece a compreensão, no campo educacional, de que a construção do trabalho docente constitui-se como um processo em permanente formação e transformação que remete à relação não só com a formação inicial e com o desenvolvimento na profissão, mas também com as experiências ao longo de sua vida, como corroborado por Tardiff (2002) quando afirma que essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional. Desta forma, pode-se perceber a prática pedagógica do/da professor/a atrelada à sua experiência de vida que dá contorno ao seu desempenho profissional, sendo que alguns autores enfatizam uma continuidade maior que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências antes da profissionalização (RAYMONS, apud TARDIFF, 2002).

Belmira Oliveira Bueno, em uma palestra ministrada no ano de 2006 na Universidade de São Paulo intitulada “Viver a profissão, pensar a formação: contribuições dos estudos com histórias de vida”, fez uma síntese de seus textos

publicados individualmente ou em coautoria, vários deles produzidos e desenvolvidos no grupo de estudos “Docência, Memória e Gênero” da FEUSP, em que expõe reflexões importantes sobre a utilização nas investigações, de histórias de vida, trajetórias e relatos autobiográficos. Para essa autora, vários trabalhos que utilizam esta perspectiva de pesquisa apontam similaridades no sentido de que muitos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor têm origem em experiências da infância e na cultura escolar, elaboradas no contato e na socialização dos indivíduos com a própria escola. Tais experiências, mesmo que não evidentes, não desaparecem da história do agente e permanecem atuantes ao longo da formação e na docência, nas relações com a escola e o conhecimento. Essas experiências, por estarem sobrepostas nos modos de agir do indivíduo, são muitas vezes ignoradas quanto ao seu papel na dinâmica dos processos por meio dos quais o professor constrói o ser e estar na profissão. Nas palavras de Bueno (2006, p.55),

Tais experiências são em grande parte determinantes da escolha profissional, e enquanto elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual funcionam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Assim entende-se que as experiências que tomam lugar no início da escolarização alicerçam os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprindo papel crucial na formação docente, através das imagens que vão se formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social.

Pode-se pensar então a formação docente como uma formação que inicia muito antes da graduação, ou seja, na escolarização inicial, e que se estende ao longo da vida profissional. Neste viés compreende-se a formação desses professores de forma ampla incluindo as experiências escolares iniciais e na adolescência, opção e ingresso nos cursos de habilitação e o percurso profissional do professor.

Isto quer dizer que, ao longo da história individual internalizam-se modos de ação, produzem-se referências, conceitos, significados e sentidos próprios para agir, pensar, sentir, num complexo e constante processo (ALMEIDA; FENSTENSEIFER, 2006), ou seja, se é marcado pelas próprias trajetórias.

Para Gimeno Sacristán (1999) a experiência passada é incorporada pelo agente e deixa marcas, esquemas para ações posteriores, gerando uma base, já que não se parte do nada ao realizar uma ação, embora ao mesmo tempo a ação humana incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja imprevisível. As experiências são vistas como um capital que se acumula ao longo da vida e servem como bases para a ação.

Improvizamos, ainda que partindo de experiências encaminhadas pelas marcas deixadas por outras ações. Então a ação, deve-se também a si mesma a aquilo que ocorreu no passado do indivíduo. As ações constituem-nos como pessoas, educam-nos porque carregamos a

experiências das mesmas, criando nossa própria biografia de forma contínua. [...] A ação prolonga-se, pois, em outras ações configura estilos de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais. Atualmente é vigente a metodologia do estudo das histórias de vida dos professores como uma forma de compreender suas ações reconhecendo, assim, o sentido genético da prática pessoal ancorada em sua biografia (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.71).

O autor acima citado complementa sua argumentação afirmando que a experiência não é nutrida somente da biografia pessoal, mas também de uma cultura comungada, pois não há um indivíduo sem história pessoal ou sem uma matriz de cultura compartilhada, sendo necessário examinar as práticas em função de tal biografia e da história coletiva. Desta forma, a prática educativa é baseada em esquemas pessoais que revelam uma história e nas estruturas sociais que também possuem um itinerário.

Reconstruir a trajetória de vida do professor significa, portanto, captar as experiências e influências que deram origem nas definições de si, nas perspectivas sobre o trabalho docente, nas suas relações com o conhecimento e sobre a construção da sua prática pedagógica. Significa também percorrer um trajeto em busca de contextos relacionados às suas vivências, da compreensão do processo de interação nos diferentes espaços e tempos vividos e nos quais estiveram inseridos, quais sejam: familiar, escolar e profissional que o professor traz consigo e que influencia sua prática que é atravessada por ideias, valores, modos de pensar e agir de determinados grupos sociais os quais vivenciou em sua trajetória (FONTOURA, 2016).

Seguindo esta linha de raciocínio, Tardiff, Lessard e Lahaye (1991) entendem os saberes dos professores como plurais e advindos dos diferentes campos percorridos na vida do docente em que se apropria de diferentes formas de saberes. Os saberes são diversificados, pois as suas fontes são diferentes e também não há limite claro entre os mesmos, favorecendo uma relação dialética. Alguns se situam numa posição de exterioridade em relação à prática docente, como os saberes disciplinares, que não são definidos pelos mesmos, sendo fruto de uma tradição cultural. Já outros se referem aos saberes da experiência de vida, com os quais os professores mantêm uma relação de interioridade. O saber do professor está situado então na interface entre o individual e o social.

Trajetórias de vida: contribuições da história oral

No entendimento de Verona Alberti (2004), a história oral pode ser empregada em vários campos do conhecimento como metodologia de investigação científica, como fonte de pesquisa ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados dependendo da orientação do trabalho. Transita em um terreno multidisciplinar e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos (ALBERTI, 2004).

A história oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Por meio da história oral pode-se analisar, levando em consideração o relato de pessoas que a vivenciaram, uma variada gama de temas tais como acontecimentos históricos, categorias profissionais, instituições, etc. (ALBERTI, 2004).

Ponderando sobre as especificidades metodológicas da história oral, pode-se afirmar que dentro do quadro amplo que caracteriza essa metodologia, encontram-se diferentes técnicas que têm por objetivo captar informações oralmente. Queiroz (1987) aponta que as narrativas, os relatos, estão inseridas no campo da história oral, uma vez que esse termo é muito amplo, admitindo uma quantidade de relatos como as histórias de vida, os relatos de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as (auto) biografias e as biografias. São técnicas que possuem certa similaridade, porém cada qual com uma particularidade, tanto de coleta, como de finalidade. Segundo a autora, é possível perceber uma distinção entre as narrativas como relato de vida e como história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma como utiliza cada uma das técnicas para recolha dos dados. No trabalho de coleta de relato oral é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante para que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferente do relato oral, quem decide o que deve ou não ser contado é o agente, a partir da narrativa da sua vida, sendo a interferência do pesquisador mínima, já que não impõe os temas aos informantes e não exerce um papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim no percurso vivido pelo indivíduo.

De outro modo, Meihy (2005) classifica os tipos de relatos como modalidades assim denominadas: história oral de vida – sendo uma narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa; história oral temática como um recorte da história de vida do agente sobre a temática estudada e tradição oral, relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional. Os dois últimos gêneros referem-se, respectivamente, a um estudo que pretende compreender uma temática específica, definida como foco central e a um estudo em que existem semelhanças com aspectos da etnografia, que intenciona detalhar o cotidiano (mitos, rituais, visões de mundo), dando destaque à história e às práticas sociais de comunidades específicas e os modos de transmissão das mesmas.

Outra tipificação é apresentada por Lang (2000), quando considera a história de vida como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo; relatos de vida – que tem como foco a narração direcionada a uma temática, sendo que o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado e depoimentos orais – que coleta informações factuais do indivíduo sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda.

Os autores citados e suas tipificações que apresentam sobre as narrativas, de alguma forma têm em comum o entendimento entre o relato em

que o narrador escolhe o que deve compor o relato ou um relato em que o pesquisador escolhe quais aspectos da vida serão narrados.

A escolha da técnica mais adequada deve se dar em razão das preocupações do pesquisador com relação aos dados que pretende obter, ou seja, em virtude do tipo de pesquisa que se quer realizar, dos objetivos ao tipo de questão colocada ao objeto de estudo (ALBERTI, 2004; QUEIROZ, 1988).

Algumas chaves de interpretação podem auxiliar no momento da análise dos dados produzidos em campo empírico a partir das técnicas acima descritas, principalmente os conceitos que podem ajudar no entendimento da dialética entre individual e social, agente e estrutura, compreendendo os professores como indivíduos, fruto das relações estabelecidas entre os diversos campos sociais que participa durante suas trajetórias. Podem ser citados os conceitos de *habitus*, *campo* e *capitais*, elaborados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que assessoram em uma articulação das dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais (SILVA, 1998). Estes conceitos se tornam fundamentais para apreender a trajetória social dos professores.

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu e sua perspectiva sobre as trajetórias de vida

Na teoria sociológica que desenvolveu, o sociólogo francês Pierre Bourdieu objetivou analisar as realidades sociais de forma dialética propondo o que chamou de teoria praxiológica, para escapar da polaridade do determinismo da estrutura e da liberdade do “sujeito”, a primeira proposta por vertentes estruturalistas e a segunda por correntes do Existencialismo aos moldes de Sartre.

Evitando explicações dicotômicas, Bourdieu reconheceu a existência e o papel das estruturas sociais, mas procurou resgatar, também, a noção ativa do agente social e das estruturas mentais, que as teorias objetivistas haviam descartado, pois acreditava que as estruturas sociais por si só não determinariam a vida no espaço social.

O autor forjou então alguns conceitos chave, tais como *habitus*, *campo* e *capitais*, para explicar a produção da realidade social. O *habitus*, que recupera a noção ativa do agente social, realiza uma mediação entre o agente e a sociedade, as relações objetivas e os comportamentos individuais. Visa escapar da noção de ação como efeito mecânico de causas externas ou como ação livre e consciente. As ações, desta maneira, não são produto de estratégias conscientes ou obediência a regras e sim da relação entre um *habitus* e os estímulos de um campo, de uma conjuntura, considerando aqui como em Bourdieu os campos sociais como espaços relacionais hierarquizados de posições em que se disputam os capitais circulantes e considerados importantes para cada microcosmo social, com suas lógicas e singularidades em que cada agente dotado de senso prático ou senso do jogo, deflagra de modo infraconsciente ou pré-reflexivo disposições que predispõe o investimento, a partir de estratégias, nos móveis de interesse.

A teoria da prática de Bourdieu expressa a premissa da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2003, p. 53 grifos do autor). Para isso reinterpretou o conceito de habitus que se traduz como a interiorização das condições históricas e sociais ao longo da trajetória de um agente social. O habitus é forjado na apreensão em forma de regularidades das estruturas sociais e da posição de origem do agente, produzindo um sistema de disposições⁵⁵ duráveis que orientam a ação e as representações.

Tal sistema de disposições é incorporado nos variados espaços sociais, nos processos de socialização familiar, escolar, profissional, como espaços que vão criar disposições que orientam as práticas dos agentes e por isso mesmo é produto da posição e da trajetória dos agentes (BOURDIEU, 2005). A incorporação do habitus também é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2004, p.33) quando afirmam que os agentes agem orientados por um habitus, e que o mesmo refletiria:

As características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados, destacando a importância do aprendizado passado que estaria no princípio do encadeamento das ações, portanto a prática é resultado de um habitus incorporado a partir de uma trajetória social.

No entendimento de Nascimento (2007, p. 20) “a trajetória de incorporação de um habitus envolve a história desse agente na dialética com as condições de produção destas disposições”.

Para Bourdieu, a socialização primária, aquela que acontece junto à família e o meio social de origem são determinantes na conformação do habitus, pois influenciam todo o sistema de disposição adquirido posteriormente pelas outras instâncias socializadoras, como a escola por exemplo. As estruturas do habitus adquiridas na primeira fase de formação, que conformam um habitus primário, comandam o processo de estruturação de novos habitus. É interessante notar que, Bourdieu em sua teoria sociológica, dá uma conotação de reestruturação do habitus ao longo da trajetória pessoal e profissional dos agentes, mesmo havendo graus de sedimentação fortes em algumas ações pedagógicas ou o que se pode chamar de relativa irreversibilidade de algumas disposições.

Para Bourdieu (1983) embora o habitus seja um sistema engendrado no passado orientando a ação presente, é um sistema aberto, sujeito a novas experiências e em constante reformulação, ou seja, o habitus não é destino, mas contém as potencialidades objetivas que levam ao reencontro das circunstâncias de geração das disposições.

É como princípio mediador entre agente e estrutura, produção social dos agentes e suas lógicas de ação, que se faz pertinente utilizar o conceito de

⁵⁵ Para Bourdieu a palavra “disposição” designa o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de estrutura, bem como uma maneira de ser, um estado habitual, predisposição, tendência, propensão (BOURDIEU, 2003, p. 53).

habitus para analisar a relação entre o professor (agente) e a incorporação de disposições ao longo de sua trajetória pessoal e profissional que se relacionam com sua formação e prática docente, ou seja, resgatar fatos/elementos biográficos e tentar recriar o enovelamento de experiências que estão na raiz das disposições do professor e que fundam suas práticas.

O conceito de habitus permite compreender a constituição do trabalho docente de forma ampla e não apenas restrita a um único espaço de formação, como, por exemplo, a formação inicial, entendendo desse modo que existem outros espaços que também formam o docente, espaços em que adquire diferentes formas e volumes de capitais (cultural, social, econômico, simbólico) e que se refletem em sua prática.

Segundo Brito (2017) Bourdieu utilizou a noção de trajetória de forma particular e relativamente tardia, destacando a importância de reconstruir os estados sucessivos do campo onde o indivíduo tenha passado, o conjunto de relações objetivas que ligam o agente que se está analisando ao conjunto de outros agentes presentes no mesmo campo e que se defrontam ou se defrontaram com o mesmo espaço de possíveis. Para essa autora a associação entre trajetória e habitus é importante uma vez que mobiliza o tempo como variável analítica, dentro de uma abordagem simultaneamente sincrônica e diacrônica da sociedade. A autora também lembra que em suas reflexões, Bourdieu fala de uma trajetória modal, a saber, a trajetória mais provável e definida em termos de probabilidades que um agente possui dentro de seu grupo de origem, limitado em seu percurso pelo pertencimento social, mas que para além da fronteira estatística, apresenta peculiaridades constituídas por estilos de vida ligados às trajetórias sociais (e não biográficas) e às diferentes condições de exercícios de uma profissão. Bourdieu reconhece assim a existência de trajetórias individuais que corresponderiam a um estado determinado de oportunidades objetivamente oferecidas pela história coletiva.

Acrescenta-se à noção de trajetória modal, a trajetória coletiva, individual, as trajetórias ascendentes e descendentes, passadas e potenciais; cruzadas, interrompidas, desviantes dispersas ou trânsfugas. O que diferencia os tipos de trajetória “é a história familiar, relacionada aos processos de desclassificação e reclassificação decorrentes de sucessivas conversões e reconversões na vida do indivíduo, principalmente quando há mudanças de fração de classe” (BRITO, 2017, p. 355).

Um exemplo da possibilidade de aproximação entre as chaves de interpretação de Bourdieu e as investigações sobre trajetória de vida é a derivação do conceito de habitus para o de habitus professoral, forjado tanto na trajetória pessoal como na profissional, incluindo as experiências formadoras ao longo da vida e também no próprio espaço escolar (SETTON, 2011; SILVA, 2005, 2011).

O docente em sua trajetória pessoal, nos processos de socialização, por meio da interação e influências de várias matrizes culturais de variados grupos ou campos sociais, incorporou um conjunto de representações, modos de pensar e fazer, sistema de disposições duradouro que configura o habitus que orientam

sua prática docente. Em sua trajetória profissional, na medida em que entra em contato com o campo escolar, interage com outros agentes ali presentes e com as lógicas desse campo particular. Essas experiências adquiridas nas interações são articuladas com o aprendizado passado, incorporando e modificando seus esquemas de pensamento e ação que vão orientar também a prática docente e constituir o habitus professoral.

Para Silva (2011) é na prática, exercendo o ofício no interior do espaço educativo, que surgem questões pontuais, específicas, situações inesperadas, cotidianas que aparecem nas contingências do ambiente de trabalho. Esse acúmulo de experiências cotidianas faz com que se desenvolva um “saber prático” a partir de suas experiências individuais e coletivas.

São pertinentes as reflexões de Setton (2011) quando declara que os espaços de socialização da sociedade são plurais e que, portanto, o agente professor está sujeito a forjar disposições híbridas do habitus, ou até mesmo disposições sincréticas, perdendo algumas características e obtendo outras numa relação dialética com os diversos campos, sendo difícil a sua previsão, pois é um processo criativo que envolve as situações práticas e circunstâncias sociais, políticas, religiosas, escolares que não são iguais para todos. Por isso:

Não há um único habitus docente, há o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um. Assim é possível pensar o habitus de muitos docentes brasileiros que vivem em formações de cultura diferenciadas, modernas ou tradicionais (SETTON, 2011, p. 180).

Cabe destacar então conforme as reflexões de Setton e de Bourdieu, que os agentes são singulares e plurais. A vivência social é complexa e admite que se incorporem disposições advindas das regularidades ou homogeneidades do mundo social, em que os grupos dispostos aos mesmos condicionamentos apresentarão semelhanças, tendências. Entretanto, é preciso pensar que todo agente que tem uma trajetória social irreduzível à outra, percorre diversificados campos de socialização, estando assim exposto à influência de matrizes de cultura diferenciadas. É neste aspecto que se ancoram os significados das pesquisas que possam observar os agentes em sua singularidade, a diversidade na homogeneidade, a variante estrutural no qual se expressa a especificidade de uma posição no interior de um grupo social e da trajetória.

Desvelando tais singularidades pode-se também proporcionar o contato com práticas pedagógicas diversas que mesmo harmonizadas nas experiências no campo social dão força e incentivo em direção a um olhar microssociológico de ações que no caso a caso, no particular, podem estabelecer relações até mesmo sociologicamente improváveis, mas que em um efeito dominó podem contagiar os demais agentes para empreenderem e entenderem outras práticas.

A crítica de Bourdieu ao método da história de vida

O suporte teórico até aqui apresentado faz parte das possibilidades de análise da trajetória de professores, obtidas por meio de narrativas orais. É pertinente, entretanto, esclarecer que em meio ao movimento de legitimação do uso das fontes orais, principalmente do método de histórias de vida nas Ciências Sociais na Europa, Pierre Bourdieu lançou várias críticas a este método e aos estudos biográficos em seu texto que se tornou um clássico “A Ilusão Biográfica”. Em seu ponto de vista “a história de vida é uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo acadêmico” (BOURDIEU, 1996, p. 183). Bourdieu criticava principalmente, nos estudos de história de vida, a ausência de uma objetivação dos dados. Ele propunha que os estudos deveriam voltar-se à análise das trajetórias de vida. Afirmava que,

a análise crítica destes processos sociais (...) conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Percebe-se que para este autor os esforços devem ir em direção a uma análise para situar a trajetória da vida estudada em relação às condições concretas de existência. Montagner (2007) descreve a posição de Bourdieu quanto à produção de trabalhos que evidenciam a vida de um indivíduo sem estabelecer relações com o mundo histórico-social:

Quando condenou a “Ilusão biográfica”, condenou de fato a posição metodológica dos pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto criador excepcional e extrassociedade: é o que ataca intensamente no projeto social de Sartre (MONTAGNER, 2007, p. 260).

Também por esse motivo inicia seu livro “Esboço de auto-análise”, em que toma a si mesmo como último exercício de reflexividade, apontando que não se trata de uma autobiografia, não só porque o gênero *l'he* é interdito devida as críticas que impôs como acredita que compreender a história de vida de um indivíduo é primeiramente compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez. Assim, traz no livro respostas sobre si a questões que *l'he* interessaram, procurando delinear a história social do agente, o enovelamento de experiências

que estão na raiz das disposições conducentes de um indivíduo historicamente situado (MICELI, 2005).

Segundo Jourdain e Naulin (2017), o próprio Bourdieu recorreu à técnica de entrevista biográfica no livro *A Miséria do Mundo* (1993) para restituir as narrativas de operários, empregados e camponeses. Na referida obra, no texto *Compreender*, que figura no final do livro, o autor reflete em como se poderia exercer um controle epistemológico rigoroso em situação de entrevista.

Bourdieu (1998) aponta que é preciso haver uma preocupação com a interação entre o pesquisador e aquele que ele interroga para buscar minimizar os efeitos da violência simbólica que tal situação conjura, seja pela hierarquização de capitais, principalmente o capital cultural, seja pela situação de poder/submissão implicada no estudo científico, abandonando assim a ilusão de neutralidade.

Para o autor, a partir de uma reflexividade reflexa seria possível perceber e controlar no campo, na condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual a mesma se realiza. Instaurar uma relação de escuta ativa e metódica a partir de uma

[...] disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, fonte do conhecimento das condições objetivas comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 1998, p. 695).

Em complementação à análise sobre as diferentes concepções sobre o método da história de vida, é necessário situar outro autor do campo da sociologia que, contemporâneo à Bourdieu, defendia outra posição. Para Guérios (2011), Daniel Bertaux, que passou a polarizar os debates acerca do assunto no campo da sociologia, era o principal nome do campo de estudos de histórias de vida e a partir de sua proposta analítica excluía análise de fontes externas ao discurso do agente. Guérios (2011) acredita que as críticas de Bourdieu ao método da história de vida e aos estudos biográficos eram direcionadas a Daniel Bertaux e outros autores que compartilhavam da mesma posição teórica.

Desta forma havia a polaridade entre um esforço “explicativo”, que defendia a submissão dos relatos às condições objetivas de existência e a adoção de um esforço “compreensivo”; que propunha remetê-lo a outros relatos e à compreensão que o agente tem do espaço de possibilidades em que suas vivências estão inscritas. Ainda hoje, esse debate está relacionado a uma ou outra vertente teórica (GUÉRIOS, 2011).

Toda esta discussão permanece e remete a um problema epistemológico da Sociologia, relacionado à divisão entre explicação e compreensão, subjetivo e objetivo:

[...] o problema da trajetória de um indivíduo em uma sociedade gera uma ressonância com a discussão entre objetivo e subjetivo, parte e todo, que parece ainda estar subjacente a boa parte das discussões nesta área. O estatuto do individual em Ciências Sociais é remetido ao subjetivo, ao particular, logo ao não generalizável. Já o que é relativo à sociedade remete ao objetivo, àquilo que diz respeito a uma coletividade, logo ao generalizável (GUÉRIOS, 2011, p. 13).

O que se pode inferir é que o foco dos trabalhos deve ser revisto e o pesquisador deve possibilitar um tratamento dos dados de campo que ao tomar por foco de estudo a trajetória de uma pessoa nos ambientes sociais de que participa/ou, circunscreva as condições objetivas na qual este percurso teve lugar e como o agente vivenciou e reagiu a essas injunções.

Nas investigações se torna interessante realizar uma análise que rompa com a oposição entre compreensão e explicação, indivíduo e sociedade. Deve-se procurar conhecer de perto as maneiras de interiorização das disposições, dos modos de ser, pensar, agir dos docentes, estenografar seus habitus, bem como identificar como convive, reage, ressignifica valores, vive e interpreta os condicionantes sociais.

Considerações finais

A partir das contribuições de vários autores do campo educacional percebe-se que os estudos de trajetórias sociais de docentes se tornam importantes para se compreender elementos das práticas pedagógicas, da formação docente dentre outros.

Uma das possibilidades teóricas para a análise das trajetórias sociais encontra-se ancorada nos conceitos de campo, habitus e capitais de Pierre Bourdieu, pois ajudam a entender como as trajetórias social, familiar e escolar dos professores, condicionam sua prática, sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por eles ocupadas, posto que tais posições dependem, em larga escala, da estrutura e do volume de capitais. Os conceitos se tornam possibilidades férteis nas investigações para auxiliar a análise da trajetória de vida do professor/a e as formas como esta experiência se transforma em lucro social, permutando-se em capital atuante na escola e assim funcionando na economia de bens simbólicos em ação neste campo.

A história oral se mostra como uma ferramenta interessante de escolha metodológica ou técnica de pesquisa em que por meio das entrevistas pode-se compreender, acontecimentos e processos históricos por meio de quem a viveu, de apreender as formas como o passado é percebido e interpretado por indivíduos e grupos como dado para compreender suas ações (ALBERTI, 2004).

Essas são algumas das muitas reflexões que se poderia articular entre a formação e prática docente, a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e as contribuições da história oral. Entende-se que este aporte teórico pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente, aqueles relativos às pesquisas sobre a formação docente e as diferentes práticas pedagógicas.

Referências

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. O que ensinar e aprender nas aulas de educação física na escola? **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 102, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd102/aulasef.htm>>. Acesso em: 22/03/2017.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica” In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de auto-análise. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

BRITO, A. X. de Trajetória In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 354-356.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n. 2, mai-ago, 2006.

FONTOURA, M. P. **Trajetória de vida de uma professora e as relações com a construção de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar**. 178 f. (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GUÉRIOS, P. R. **O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas**. Campos, v. 12, n.1, pp.9-29, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LANG, A. B. S. G. Trabalhando com História Oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, v. 11, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MICELI, S. Introdução – A emoção raciocinada. In BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-20.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, n.17, p. 240-264, 2007.

NASCIMENTO, M. A. **Os habitus professorais: a prática pedagógica em diferentes lugares ocasiões**. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, p.27-42, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. “Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. **Ciência e Cultura**, 39(3), p. 272-286, 1987.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

TARDIF, M., LESSARD, C e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, W. C. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In: LINHARES, C; TRINDADE, V. (orgs.) **Os lugares do sujeito na pesquisa**

educacional. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação.** n. 29, maio - ago. 2005, p. 152-163.

SILVA, M. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, vol.27, n.3, p.335-359, 2011.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. **Intermeio**, v.17, n.33, p. 21-30, 2011. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/13>. Acesso em: 12 mar. 2017.

INVESTIGAÇÃO COMPLEXA SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Ricardo Antunes de Sá⁵⁶
Learcino dos Santos Luiz⁵⁷
Taís Wojciechowski Santos⁵⁸

Introdução

Neste capítulo da presente coletânea da linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação Formação pretendemos apresentar um ensaio reflexivo e compreensivo em relação às investigações que vimos desenvolvendo desde 2010. Neste escrito, a intenção é, a partir dos estudos apresentados na coletânea anterior (HAGEMeyer, Sá, GABARDO, 2016), darmos continuidade às narrativas descritivo-científicas das investigações desenvolvidas sobre a temática das tecnologias e mídias digitais na escola, notadamente, neste caso, trazendo as contribuições das teses de doutorado defendidas por Luiz (2018) e Santos (2019). Ademais, desejamos tecer algumas reflexões teóricas que vem sendo estudadas no grupo de pesquisa Educação, Pedagogia e Complexidade (da qual fazem parte as teses indicadas acima) em relação aos processos de integração das tecnologias e mídias digitais e suas linguagens no âmbito da formação continuada de professores/pedagogos e da prática pedagógica escolar.

Concepção complexa de tecnologia

Compreendemos que a tecnologia é um fenômeno eminentemente humano porque engendrada desde tempos imemoriais com vistas à sobrevivência do próprio ser humano. Apenas com o seu corpo, o ser humano pouca chance teria de sobreviver frente às intempéries do clima, às adversidades na obtenção de alimentos, à manutenção da sua vida e de sua prole em relação aos animais selvagens etc. As condições severas para qualquer ser vivo sobreviver (auto-eco-organização) por longo período na superfície da Gaia, fez com que o homo sapiens (e seus antecessores) criasse ferramentas, técnicas,

⁵⁶ Pedagogo. Professor Associado II. Mestre, Doutor e Pós Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação - UFPR. Grupo de Pesquisa de Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos (UFPR). Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PUCPR). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional em Educação).

⁵⁷ Professor Adjunto do Departamento de Matemática da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC - 2001) e Doutor em Educação (UFPR 2018). Membro do grupo de pesquisa PEMSA - pesquisa em educação e métodos de ensino e aprendizagem.

⁵⁸ Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

linguagem, cultura e estratégias que lhe possibilitou sua sobrevivência e a sua reprodução enquanto espécie.

As ferramentas, as técnicas desenvolvidas com o passar do tempo, a produção de conhecimento e sua transmissão oral pelos indivíduos e pelas comunidades foram se complexificando de tal sorte que possibilitaram ao ser humano a criação da tecnologia do plantio, da colheita, da construção de habitações mais seguras, da domesticação de animais, da invenção da roda e de tantas outras tecnologias que foram sendo ou se tornando extensão deste homo sapiens na sua saga pela manutenção da vida.

A tecnologia então é um conhecimento cada vez mais sofisticado que incorpora recursivamente a técnica, tornando a tecnologia cada vez mais aperfeiçoada para os diversos fins lhe são atribuídos ao longo da história humana, não obstante apresenta sempre uma ambivalência dada pela compreensão e intenção que a humanidade lhe atribui. É impossível pensarmos, hoje, que vivamos sem as tecnologias (digitais) as quais traduzem a mais recente revolução nos padrões de produção, distribuição e consumo de bens, serviços e mercadorias pela humanidade. A tecnologia digital vem alterando profundamente a forma como produzimos nossa existência num processo que precisa ser sempre percebido em sua recursividade (MORIN, 2005). Se o ser humano é um indivíduo multidimensional porque constituído das dimensões: cultural, história, política, psicológica etc., a tecnologia, enquanto fenômeno elaborado pela inteligência humana (MORIN, 2002), manifesta-se de forma complexa e multidimensional. Entendemos, portanto, que a tecnologia, *stricto sensu*, não é compreendida sob a perspectiva da complexidade apenas como conhecimento técnico (instrumental) destituído de suas propriedades, de seu uso social, cultural, político, científico, médico, educacional etc.

Associada às tecnologias (digitais), entendemos que a mídias e suas linguagens estão articuladas sob uma perspectiva dialógica que se articulam na construção dos discursos, das narrativas com suas abordagens complementares, concorrentes e antagônicas. Podemos inferir, por exemplo, que o papel é uma tecnologia (um suporte material) e, ao mesmo tempo, é uma mídia, um veículo, um meio pelo qual os códigos, símbolos (linguagem escrita) transmitem um “conteúdo”, um “conhecimento”, um assunto, uma temática etc. Então, as tecnologias e as mídias digitais são faces de uma mesma moeda que num contexto multidimensional tem possibilitado a convergência das mídias e suas linguagens em dispositivos móveis (SANTAELLA, 2019). Tudo isto faz-nos compreender que estamos vivendo no “olho do furacão” de uma (re)volução científica, tecnológica, cultural, política e ideológica, o que para nós, para o campo da Educação, demanda uma pedagogia que possa desvelar, contextualizar, compreender e propor ações pedagógicas para um contexto sóciotecnológico complexo e cibercultural.

Tramas da Cibercultura

A cibercultura apresenta-se como um fenômeno complexo, multidimensional emergência societária de uma trama complexa engendrada dentro de um processo civilizacional que alguns chamam de alta modernidade,

outros de capitalismo tardio. De acordo com Santaella (2019, p. 50), a Cibercultura “[...] corresponde a todas as formas de produção de linguagem e interações comunicativas que proliferam no ciberespaço”. Mergulhados estamos numa noosfera (des)ordenada, (des)organizada possibilitada pela revolução digital a qual precisa ser compreendida multidimensionalmente e que vem alterando a forma como vimos nos relacionando socialmente, alterando a forma como produzimos e distribuimos informação, conhecimento, enfim, reconfigurando nossa existência material, cultural e espiritual. Um fenômeno criado pelo ser humano e como tal, constituído de múltiplas dimensões, tais como: econômica, cultura, social, histórica, política, tecnocientífica etc.

A tecnologia digital tornou-se o grande suporte tecnológico, um veículo que vem transformando as relações entre o tempo e o espaço, tramando uma complexa rede de interação entre o “real” e o “virtual” a tal ponto que começamos a viver numa infoesfera “[...] o que é real é informacional, o que é informacional é real [...]” (FLORIDI, 2014, p.40 apud SANTAELLA, 2019, p. 50). Num processo acelerado, se considerarmos que 30 ou 40 anos não é nada na história da humanidade, o digital tornou-se o grande ordenador, organizador dos processos de comunicação humana na contemporaneidade. No âmbito desta nova cultura digital vamos perceber que as mídias, que são, também tecnologias, estão dialogando sob um mesmo suporte tecnológico (digital). O bit permitiu que o analógico fosse superado e que as mídias e suas linguagens possam estar na palma de uma mão, numa tecnologia digital que permite a convergência das mídias. Esta tecnologia digital que vem revolucionando nossa forma de comunicarmo-nos, permite, hoje que possamos aprender de forma ubíqua. A ubiquidade é um fato, um fenômeno que ainda pouco adentrou às atividades educativas formais, mas que já está presente na vida prosaica dos indivíduos.

Além disso, hoje não há mais necessidade de ser um expert em informática para manusear e compreender a lógica digital intrínseca aos equipamentos e softwares que são utilizados numa variedade de atividades humanas. Complementamos o raciocínio com as considerações de Lemos (2013, p. 107):

[...] os desenvolvimentos das interfaces gráficas, surgidas com os microcomputadores, e sua posterior banalização, permitem, a qualquer pessoa, ter acesso aos benefícios e malefícios da informatização da sociedade. Estamos, assim, na quarta fase da informática, a do ciberespaço e seus computadores conectados (CC). Assim, a cibercultura forma-se com a informática, adquirindo seus contornos mais nítidos com a quarta fase da informática.

Embora emersos numa noosfera cibercultural, as pesquisas que temos desenvolvido ao longo dos anos na Linha de Cultura, Escola e Processos Educativos de Formação (SÁ, 2016) em relação aos processos de integração das tecnologias e mídias digitais (e suas linguagens) em nível de formação de professores e na prática pedagógica escolar tem mostrado que carecemos ainda de que os processos de formação continuada de uso, integração e apropriação das linguagens digitais sejam formações que envolvam o projeto de escola como

um todo. O uso, a integração e apropriação das linguagens digitais só serão efetivamente incorporadas nos processos educativos escolares se forem compreendidas como parte de um projeto coletivo de escola. Não deveriam ser, apenas, iniciativas pontuais de um ou outro docente que “vislumbra da janela de sua sala de aula”, um mundo cibercultural. Conforme Santos (2019, p. 75):

As tecnologias e mídias digitais precisam ser integradas de maneira contextualizada às práticas escolares, fazendo parte do cotidiano escolar e não como uma ação estanque, pontual e fragmentada, observando a premissa de que a escola pode ser considerada uma instituição complexa, porque lida com a multidimensionalidade do ser humano.

A cibercultura precisa ser compreendida e integrada criticamente na forma de organização do trabalho pedagógico das escolas. O que implica numa nova forma de concebermos o processo educativo no século XXI que precisa dialogar com os processos complexos de produção, difusão e consumo das informações, do conhecimento em tempo real e com acesso praticamente em qualquer lugar. Esta “revolução” que hora todos vivemos precisa ser compreendida à luz de uma “nova” pedagogia (SÁ, 2019).

Todos sabemos que é preciso que o Estado invista e instrumentalize as unidades escolares com os recursos tecnológicos digitais, infraestruturais e de formação continuada a fim de poderem (re)configurarem a sala de aula, possibilitando às novas gerações um letramento multidimídático compreensivo, analítico e crítico. No entanto, pensamos que é preciso construirmos uma pedagogia que acolha e compreenda os novos tempos, as novas relações sociais e culturais que se desenrolam numa cultura digital, que dialogue permanentemente com o conhecimento, com as linguagens midiáticas por meio das quais, as novas gerações estão se informando e, até, aprendendo. Uma pedagogia que articule as complexas demandas de uma Cibercultura em relação à cultura escolar e seus propósitos formativos. “É preciso pensar em um novo ambiente escolar, em novas formas de ensinar e aprender em que as tecnologias não sejam subutilizadas [...] as tecnologias digitais ressignificam a aprendizagem em todas as suas dimensões” (LOPES, 2005). Evidentemente que a ponderação lúcida desta autora precisa ser compreendida num contexto complexo e cibercultural no qual estamos imersos.

A seguir, coerentes com a proposta do capítulo que é compartilhar as investigações que vimos fazendo neste recorte temático, vamos apresentar e refletir sobre as duas pesquisas em nível de doutorado que foram defendidas em 2018 e 2019.

Investigação sobre formação continuada para o ensino da matemática utilizando a tecnologia do mobile learning.

A pesquisa investigou (LUIZ, 2018) a relação da teoria do mobile learning (aprendizagem móvel ou por meio de dispositivos móveis sem fio) com o ensino de conceitos matemáticos. A intenção primeira da investigação foi analisar as características de uma ação pedagógica inovadora quando o professor de

matemática desenvolve uma ação didático-pedagógica baseada na teoria do mobile learning (m-learning). A investigação se inscreveu numa abordagem de pesquisa-ação, a qual envolveu professores da rede pública de ensino para o uso de TMSF (tecnologia móvel sem fio) na criação e aplicação de projetos de ensino de matemática apoiados na teoria do m-learning. Para a análise dos dados o pesquisador utilizou o método de codificação proposto por Saldanha (2013) que foi estabelecido dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa.

Após o desenvolvimento da formação continuada na qual os professores puderam conhecer a teoria do mobile learning associada aos conteúdos matemáticos, numa relação conceitual na qual a tecnologia e suas linguagens podem garantir uma nova metodologia para ensinar os conteúdos matemáticos, oito professores planejaram e aplicaram junto às suas turmas atividades de ensino de conceitos matemáticos utilizando TMSF. Os cinco projetos aplicados geraram dados qualitativos provenientes dos fóruns de discussão online, das entrevistas realizadas e dos grupos focais desenvolvidos.

Com o trabalho de pesquisa-ação pôde-se não só levar o conhecimento técnico à cerca de 60 professores e professoras da rede pública de ensino de uma cidade do estado de Santa Catarina, como também, construiu-se conjuntamente conhecimentos pedagógicos sobre o uso da TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), mais especificamente, aquelas que são móveis (tablets e smartphones). O ciclo final da pesquisa-ação se deu neste momento com a avaliação do curso de formação que foi o “motor” das atividades planejadas e elaboradas. Dos cerca de 37 professores que iniciaram o curso, 16 deles foram até o final e 8 deles aplicaram como falamos anteriormente um projeto de ensino baseado na teoria do mobile learning.

Pode-se ressaltar como pontos positivos deste curso de formação continuada a criação de atividades inéditas e inovadoras com o uso de TMSF para o ensino de matemática; a aproximação entre a academia e a escola pública e a aprendizagem dos professores que saíram do curso com uma nova visão sobre o uso de TDIC na educação, bem como, com um novo repertório de estratégias de ensino baseadas no uso de tecnologias digitais. Segundo a investigação constatamos que a desistência da formação continuada foi bastante elevada. Acreditamos que a evasão se deu pela exigência de leitura de textos teóricos. Segundo Luiz (2018) houve muita “resistência” durante o curso em relação às leituras formativas indicadas, o que acabou em uma grande desistência dos docentes do curso de formação.

A pesquisa indicou que os professores que aplicaram seus projetos de ensino nas suas respectivas escolas tiveram uma mudança significativa em suas ações pedagógicas e adquiriram conhecimentos muito importantes para sua vida profissional. Podemos citar aqui o exemplo de um professor que ao iniciar o curso possuía um conhecimento limitado quanto ao uso pedagógico de TMSF. Esse professor já havia realizado algumas atividades e projetos com uso de tablets, porém as ações propostas não rompiam com o paradigma do ensino tradicional. Após o curso de formação, o seu projeto de ensino aplicado com sua turma foi o que mais evidenciou características de uma atividade pedagógica inovadora. Ao utilizar a metodologia da sala de aula invertida, criou as condições

para oportunizar o desenvolvimento da criatividade, incentivar o protagonismo de seus alunos (criação de vídeos), permitiu a participação ativa de seus alunos na construção do conhecimento e colocou-se na posição de organizador, planejador, facilitador e mediador da aprendizagem de seus alunos, o que para ele, transformou profundamente sua ação pedagógica em sala de aula.

Os resultados da pesquisa indicaram que os professores participantes poderão se tornar multiplicadores em suas escolas das atividades trabalhadas na formação continuada, o que numa concepção de complexidade, eles se tornam em sujeitos “desviantes”. Morin nos afirma existirem os “desviantes” em momentos de crise em uma “sociedade rígida, normalizada, em que as mentes são quase todas domesticadas”. (MORIN, 2011, p.20). O sentido ou significado de “desviante” é entendido como práticas neste momento “isoladas” e “pontuais”, mas que ao longo do tempo podem “induzir”, tornarem-se referência para as práticas docentes inovadoras em relação ao uso das TMSF associada aos conteúdos matemáticos.

Ficou claro que os projetos de ensino de conceitos matemáticos aplicados e relacionados com o curso de formação tiveram as atividades de ensino dos professores marcadas por características de uma ação pedagógica inovadora. A investigação permitiu constatar que em todas as atividades desenvolvidas pelos professores foi possível observarmos pelo menos a presença de quatro características marcantes de uma ação pedagógica inovadora: a) aluno como polo ativo do processo de aquisição do conhecimento; b) oportunização do trabalho cooperativo; c) aprendizagem contextualizada e d) o deslocamento do papel do professor, de um patamar de detentor do conhecimento, polo central do processo de ensino e aprendizagem para outro patamar onde atuou como planejador, organizador, facilitador e mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Importante ressaltarmos que uma das queixas dos professores era a de que não havia internet nas escolas e que deste modo, os tablets seriam ineficientes. A pesquisa-ação demonstrou que é possível a realização de atividades matemáticas por meio de TMSF, mesmo sem o cesso a rede de internet. Tanto a atividade com fotos como a criação de vídeos didáticos são atividades ótimas para o ensino de conceitos matemáticos bem como as demais disciplinas escolares.

Podemos observar que o conceito de m-learning é entendido e trabalhado de diferentes maneiras por diferentes autores. O trabalho de revisão sistemática sobre o conceito de m-learning (LUIZ, 2018) possibilitou caracterizar os cinco principais conceitos que descrevem a teoria do mobile learning que aparecem na TABELA 1. Alguns pensam que uma atividade mobile learning acontece quando simplesmente se usa um dispositivo móvel, como por exemplo, acessando acessar uma apostila em um tablet.

TABELA 1 – DEFINIÇÕES DE M-LEARNING MAIS COMUNS NOS ARTIGOS DE BANCO DE DADOS INTERNACIONAIS

Definição Níveis	Definições do M-learning
1	Mobile learning é o uso de tecnologias móveis sem fio para a aprendizagem
2	Mobile learning é um caso específico do e-learning
3	Mobile learning é uma atividade de aprendizagem onde se tem acesso a mobilidade e à informação por meio de tecnologias móveis sem fio
4	Mobile learning é aprendizagem ubíqua por meio de tecnologias móveis sem fio
5	Mobile learning é um processo de aprendizagem por meio de múltiplos contextos mediados por uso de tecnologias móveis sem fio.

FONTE: LUIZ (2018, p.76).

O primeiro nível, o mais básico, é aquele que considera uma atividade baseada no m-learning qualquer atividade educacional que utiliza um dispositivo móvel sem fio. O uso de calculadoras simples em sala de aula para a realização de cálculos matemáticos simples é considerado uma atividade de m-learning. Para Valente (2014, p. 43) no Mobile Learning: “[...] a aprendizagem realizada por intermédio de dispositivos móveis, como mencionado anteriormente, enfatiza uma visão tecnocentrista da aprendizagem”. O simples fato de utilizar tecnologias móveis sem fio em uma atividade pedagógica não garante uma atividade inovadora ou significativa.

O segundo nível de conceitualização do m-learning é aquele que o considera um caso específico do e-learning (VALENTE, 2014). Neste nível de conceitualização o m-learning é todo tipo de aprendizagem eletrônica (e-learning) ou seja, aquela aprendizagem que se dá com o auxílio de TDCI, mas que é “realizado por meio de dispositivos móveis” (RONCHETTI; TRINFOVONA, 2003 apud VALENTE, 2014, p. 42).

O avanço desta segunda conceitualização se dá pelo fato de que uma atividade e-learning não é qualquer atividade que utilize dispositivos móveis como no primeiro nível. Uma definição simples, mas bastante precisa de e-learning nos é dada por Horton (2006) quando afirma: “E-learning is the use of information and computer technologies to create learning experiences”⁵⁹. (HORTON, 2006, p. 1). Existe e-learning quando utilizamos as TDIC para criar experiências de aprendizagem novas e diferentes daquelas que são tradicionais. O uso de um tablet em sala de aula para acessar e ler uma apostila digitalizada é um tipo de mobile-learning de nível 1, pois não acrescenta nada de novo ao contexto pedagógico. Se o tablet for utilizado para acessar um aplicativo que realiza uma simulação de um conceito físico em uma aula de ciências, está assim

⁵⁹ “E-learning é o uso de informações e tecnologias computacionais para criar experiências de aprendizado” (Tradução nossa).

sendo uma ferramenta de e-learning e criando uma nova experiência de aprendizagem, e por isso, é uma atividade de m-learning de nível 2.

Quando a atividade e-learning com o dispositivo móvel (atividade m-learning de nível 2) ganha mobilidade e conectividade por meio de rede de internet (wi-fi ou rede móvel de celular), extrapolando o espaço da sala de aula e possibilitando o acesso às informações armazenadas na internet, temos uma atividade de e-learning avançada. Enquanto que no nível 2 temos um tablet sem conectividade e atividades presas ao espaço da sala de aula, no nível 3 a atividade de e-learning se torna livre e quebra os limites da sala de aula. Para Valente: “O objetivo do m-learning é explorar a mobilidade, a conectividade sem fio e a convergência tecnológica para prover acesso à informação.” (VALENTE, 2014, p. 41).

No quarto nível de uma atividade m-learning, temos o e-learning rompendo não só as barreiras do espaço, mas também do tempo. Aqui temos a aprendizagem ubíqua sendo proporcionada por meio de dispositivos móveis sem fio. A aprendizagem Ubíqua definida por Santaella (2010) é uma atividade e-learning que utiliza:

[...] processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, a continuidade do tempo se soma à continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2010, p. 19).

O m-learning, portanto, vai além de utilizar mobilidade e o acesso à informação de um dispositivo móvel sem fio. A concepção do m-learning tem como foco proporcionar experiências nas quais o professor, o aprendiz, ao utilizarem estas TDIC móveis, possam ter uma experiência de ensino e/ou de aprendizagem que rompa os limites de espaço e do tempo das salas de aula/escola. Por exemplo, em Luiz; Sá (2016) é proposta uma atividade para o ensino do conceito de escalas numéricas e proporcionalidade utilizando mapas do google. Como forma de introduzir o conceito de distância entre dois pontos foi recomendado que os professores solicitassem aos seus alunos que registrassem o percurso realizado de sua casa até a escola como forma de problematização entre os conceitos de distância entre dois pontos em linha reta e distância prática. Neste caso, a aprendizagem é móvel e rompe com os limites de espaço e tempo da sala de aula.

Neste contexto (LUIZ; SÁ, 2016) não apenas se trabalha o conceito matemático fora do tempo e do espaço de sala de aula, mas também se realiza um diálogo entre os contextos de vida do aprendiz. Na atividade de ensino e

aprendizagem do conceito de escalas de mapas, pode-se utilizar o contexto da cidade e da mobilidade urbana como um tema gerador para um projeto de ensino no qual os dispositivos móveis sem fio trarão para o espaço de sala de aula os diversos contextos da temática. Uma atividade deste tipo engloba todos os outros níveis de atividade m-learning.

No último nível de uma atividade m-learning temos as que envolvem dispositivos móveis e atividades que permitem a aprendizagem que utiliza a “conversação entre múltiplos contextos” (SHARPLESS, TAYLOR e VAVOULA, 2007, p.3). Neste quinto nível de atividade m-learning, utilizam-se os dispositivos móveis sem fio com sua gama de possibilidades de mobilidade e conectividade; a aprendizagem é ubíqua, e, ainda, faz-se possível que contextos da vida do aprendiz se tornem parte ativa do trabalho pedagógico.

Processo de investigação da formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2019) teve por objetivo caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os programas de formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais (TMDs), atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), desenvolvidos pelas Secretarias Municipais da Educação (SMEs). A pertinência da temática foi revelada no estudo de Estado da Arte que indicou a não existência de teses de doutorado relacionadas aos programas de formação continuada de professores em TMDs, propostos por SMEs.

A partir do entendimento de que o objeto de estudo tinha relevância para as investigações sobre os processos de integração e uso das tecnologias e mídias digitais na escola, o problema que orientou o desenvolvimento da tese partiu da seguinte indagação: como, de que forma e sob qual concepção os programas de formação continuada promovidos pelas SMEs, destinados aos professores têm organizado e promovido o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas escolares? A análise e a compreensão do processo se deram à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa que apresenta a abordagem qualitativa foi realizado um estudo de caso múltiplo nos programas de formação continuada em TMDs propostos pelas SMEs dos municípios de Curitiba (PR), Cascavel (PR), Florianópolis (SC) e Joinville (SC). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as formadoras de TMDs das quatro SMEs investigadas; por questionários respondidos pelos professores participantes das formações em TMDs; e pela análise documental das diretrizes e currículos norteadores das ações educacionais desenvolvidas em cada um destes quatro municípios.

Os dados da pesquisa foram analisados com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), com o auxílio do software de análise de

dados qualitativos Atlas.ti (Qualitative Data Analysis) e apoiados nos estudos do Saldaña (2013), sobre análise de dados qualitativos, tendo como ênfase seus métodos de primeiro e segundo ciclos de codificação. O conjunto de dados analisados possibilitou a construção de uma tessitura complexa de proposições para a formação continuada de professores em TMDs, apresentada a seguir.

Importantes autores contribuíram para o percurso teórico que fundamentou a investigação e que auxiliou na condução da análise dos resultados. Em relação à Cibercultura utilizou-se das contribuições teóricas de Lévy (2014); Lemos (2010) e Santaella (2003). Contribuíram para a compreensão de que a cibercultura manifesta a cultura contemporânea, formada pelo conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, pensamentos, valores e práticas culturais e sociais que se desenvolvem juntamente com o crescimento das redes digitais (ciberespaço). Sobre a **formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais**, Almeida; Valente (2011); Novoa (1999; 2013); Imbernón (2009; 2010); Kenski (2012); Fantin; Rivoltella (2012) contribuíram para reiterar a importância e a necessidade dos processos formativos continuados auxiliarem, orientarem e subsidiarem os professores no processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas escolares. Em relação à **formação continuada de professores na perspectiva do Pensamento Complexo**, Morin (2011b); Moraes (2004); Sá (2007) e Behrens (2007) foram fundamentais para a compreensão sobre a necessidade da reformulação dos programas de formação docente à luz dos pressupostos teóricos da epistemologia da Complexidade, tendo em vista as mudanças socioculturais, tecnológicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, em decorrência da cibercultura.

Tessitura Complexa de proposições para a formação continuada de professores em TMDs

No que concerne ao desenvolvimento das formações continuadas em TMDs, propostas pelas SMEs, os dados do estudo revelaram a importância de as ações formativas acontecerem in loco, na unidade escolar, ou seja, formações em contexto, a fim de atenderem às demandas específicas dos professores de maneira conectada, articulada, imbricada com a sua realidade educacional.

Reiteramos as contribuições de Nóvoa (1999; 2013), Imbernón (2009; 2010) e Prado e Valente (2003), ao afirmarem que as formações desenvolvidas em contextos generalistas (fora do contexto escolar) muitas vezes são desconexas da realidade educacional e apresentam características de transmissão normativa e aplicativa, ao invés de acompanhamento do processo de transformação da prática. De acordo com estes autores (Ibidem) este formato de formação não tem contribuído efetivamente para promover mudanças e nem inovações nas ações pedagógicas dos professores.

A formação em contexto possibilita também, a participação nos processos formativos, de todos os profissionais atuantes na unidade educacional. Juntos possuem maior oportunidade de estudar, pesquisar e

elaborar um projeto da escola, a partir da formação, que venha ao encontro das necessidades de cada realidade educacional.

A pesquisa revelou a preocupação e a intenção por parte das formadoras das quatro SMEs investigadas em atenderem aos interesses, necessidades e expectativas dos professores participantes das formações em TMDs. De acordo com mais de 50% destes docentes, os processos formativos estão em consonância com o que esperam e desejam da formação continuada em TMDs.

Estes dados são significativos, no entanto, cabe salientar que, de acordo com Nóvoa (1999; 2013), Imbernón (2009; 2010) e Gatti; Barreto (2009), os programas de formação continuada, para além de atenderem aos interesses, necessidades e expectativas dos professores, precisam propiciar uma maior atuação dos docentes em seus processos formativo. Isso requer, oportunizar a participação e tomada de decisão, dos professores, desde o planejamento até a implementação das ações formativas. Segundo estes autores (Ibidem), estas medidas são necessárias para a promoção de mudanças positivas/qualitativas no contexto educacional.

Consideramos importante que os programas de formação continuada em TMDs desenvolvam nos seus processos formativos o protagonismo docente, o qual configura-se por meio de ações que estão além de ouvir as necessidades, interesses e expectativas docentes. Este protagonismo de acordo com os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo deve favorecer a reintrodução do sujeito cognoscente, ou seja, proporcionar ao professor a participação ativa no seu processo de formação, com a possibilidade de apresentar sugestões e contribuições (teóricas e práticas), além de ter “voz de decisão” desde o momento do planejamento até na organização, implementação, avaliação e readequação das ações formativas das quais participa.

Os dados alcançados com o estudo (SANTOS, 2019), também revelaram que, as formações em TMDs ainda não acontecem de maneira articulada com outros departamentos e setores das SMEs. O que vem ocorrendo são ações incipientes e pontuais de tentativas de integração entre os setores por meio da participação da equipe de tecnologias em formações de outros departamentos e vice-versa, ou seja, uma equipe elabora uma formação e convida/solicita a participação da outra equipe, ficando geralmente a equipe de tecnologias responsável por explorar os recursos digitais e a outra equipe por desenvolver os conteúdos da sua área de atuação.

Entendemos que se perpetua ainda o desenvolvimento de ações estanques e fragmentadas nos processos formativos que não favorecem o entendimento de como integrar as TMDs no trabalho com os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, uma vez que as próprias formações não contemplam esta integração. A pesquisa apontou para a necessidade de elaborar-se uma formação continuada de professores sob uma perspectiva complexa que possibilite uma efetiva religação dos saberes que são trabalhados nas formações de tal sorte que haja uma compreensão contextualizada do conhecimento.

Numa concepção complexa os processos formativos em TMDs precisam ser pensados, criados, tecidos conjuntamente com os profissionais das diversas áreas do conhecimento de maneira a favorecer o diálogo entre os diferentes saberes tendo em vista a preparação dos docentes para atuarem em um contexto educacional o qual está imerso numa sociedade cada vez mais conectada, religada e permeada por múltiplas fontes de informação e conhecimento.

Ao longo da investigação (SANTOS, 2019) foi constatado que as principais contribuições da formação continuada, apontadas pelas formadoras das quatro SMEs e pelos professores participantes da pesquisa, estão relacionadas: a) subsidiar teórica e metodologicamente os professores na utilização pedagógica das TMDs; b) na integração curricular destes recursos; c) e no uso das TMDs para o desenvolvimento de conteúdos e atividades dos diferentes componentes curriculares.

É importante ressaltarmos que o olhar atento, reflexivo e complexo (multidimensional e recursivo) sob as ações envolvendo as TMDs que já se consolidam no contexto educacional, pode apresentar indícios contributivos para aprimorá-las, reconstruí-las, ressignificá-las, produzir novas ações e apontar caminhos para o desenvolvimento de práticas constantes e perenes de utilização pedagógica das TMDs no processo educacional.

A pesquisa também permitiu identificar quais são os principais motivos, de acordo com a percepção das formadoras das SMEs, para a não utilização das TMDs por parte dos docentes dos quatro municípios investigados. Dentre eles destacam-se: a) a insegurança do professor e a falta de conhecimento de como utilizar pedagogicamente os recursos tecnológicos digitais; b) a necessidade de intensificar a formação continuada em TMDs; c) os problemas de infraestrutura; d) e a falta de apoio do gestor escolar e da equipe pedagógica na implementação de projetos que envolvam as tecnologias e mídias digitais.

Estas constatações são relevantes e poderiam ser consideradas e compreendidas sob a óptica da Complexidade pelas SMEs. Perspectiva esta, capaz de acolher e compreender as incertezas, as inseguranças, os acertos e erros que envolvem a prática educacional; que considera o professor como sujeito cognoscente do processo educativo no qual sua “voz” e sua participação efetiva nos programas de formação continuada possa trazer importantes contribuições para a implementação do processo de utilização, integração e apropriação das TMDs nas práticas pedagógicas escolares.

O olhar complexo que permeou os estudos investigação possibilitou-nos a compreensão de que para que a formação continuada de professores em TMDs possa trazer contribuições para a prática pedagógica é importante que haja uma tessitura entre os saberes, práticas, conhecimentos, contexto escolar, enfim fatores e multidimensionais que organizam o campo educacional. E que tais elementos/aspectos/fatores/ações estejam ou sejam compreendidos teórica e metodologicamente às práticas formativas em TMDs, tendo em vista: a) a necessidade de uma Pedagogia complexa (SÁ, 2019); b) que contemple os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo; c) a ênfase no protagonismo

docente; d) uma infraestrutura permanentemente organizada e adequada às novas necessidades do processo de ensinar e aprender no contexto da Cibercultura; e) uma formação em contexto; f) um acompanhamento da prática pedagógica e o auxílio técnico-pedagógico na utilização das TMDs. Os paradigmas teóricos e metodológicos que orientam os processos educacionais e, também, a formação continuada de professores continuam se alicerçando sob um conhecimento fragmentado, disjuntivo, muitas vezes fora de contexto e com pouca articulação às necessidades da comunidade escolar.

Compreendemos, portanto, a necessidade de uma nova pedagogia que possa ressignificar as formações continuadas de professores para o uso, integração e apropriação das TMDs. À luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo é possível pensarmos, formularmos e construirmos processos formativos que: a) contemplem as novas formas/necessidades de ensinar e aprender; b) que estejam em constante processo de construção e reconstrução; c) que concebam os estudantes, os professores e demais profissionais da educação em suas múltiplas dimensões (cultural, social, cognitiva, afetiva etc.); d) que ensinem, pratiquem e vivenciem a compreensão humana sob uma perspectiva a ética e solidária; e) que dissemine a premência de uma concepção global/local sobre a identidade terrena; f) que percebam a necessidade de lidarmos com os fatos, eventos e fenômenos e suas indeterminações, as quais fazem parte dos processos tecnológicos, culturais, científicos, midiáticos, políticos e educacionais. Ensinos tão necessários e urgentes nos dias atuais.

Considerações Finais

As duas investigações apresentadas neste texto atestam efetivamente que vivemos num processo (histórico, científico, cultural e tecnológico) irreversível de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais (e suas linguagens). Somos, como pesquisadores, como professores, pais, estudantes, enfim, como sociedade a repensarmos os processos de ensino e de aprendizagem diante de um contexto cibercultural que se embrenha e se enraíza cada vez mais em nosso cotidiano.

Em Luiz (2018) vimos a relação da teoria do mobile learning (aprendizagem móvel ou por meio de dispositivos móveis sem fio) com o ensino de conceitos matemáticos. A partir de uma pesquisa ação, o pesquisador elaborou formação continuada para professores que atuam no Ensino Fundamental na área da matemática com a intenção de analisar as características de uma ação pedagógica inovadora quando o professor de matemática desenvolve uma ação didático-pedagógica baseada na teoria do mobile learning (m-learning). Aqueles que participaram e desenvolveram, após a formação, projetos de intervenção na escola, puderam constatar as possibilidades didático-pedagógicas que a TMSF pode proporcionar à aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Neste sentido foram percebidas pelo menos quatro características marcantes de uma ação pedagógica inovadora com o uso da TMSF: a) possibilitou que o estudante assumisse o polo ativo do processo de aquisição do

conhecimento; b) possibilitou um trabalho cooperativo; c) configurou um processo de aprendizagem contextualizada e d) reconfigurou a ação docente de um patamar de “detentor” do conhecimento do processo de ensino e aprendizagem para outro nível de ação como planejador, organizador, facilitador e mediador do processo de (re)construção/aquisição do conhecimento.

A investigação de Santos (2019) trouxe ao debate a questão da formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas redes municipais de educação oferecidas pelas respectivas secretarias de educação de quatro municípios da região sul do Brasil. O estudo permitiu identificar quais são os principais motivos, de acordo com a percepção das formadoras das SMEs para a resistência ou dificuldades do uso das tecnologias e mídias digitais por parte dos docentes dos quatro municípios investigados. Para as formadoras, a insegurança do professor e falta de conhecimento de como utilizar pedagogicamente os recursos tecnológicos digitais seriam um dos obstáculos enfrentados no cotidiano da escola. Disseram que há a necessidade de intensificar a formação continuada nos processos de uso das tecnologias e mídias digitais. Um terceiro aspecto muito determinante tem sido a questão que envolve a infraestrutura das unidades escolares. Associada às três preocupações, temos as dificuldades, segundos a percepção das formadoras em relação ao apoio da gestão e da equipe pedagógica na implementação de projetos que envolvem as tecnologias e mídias digitais no cotidiano escolar.

Para a investigação, esses apontamentos são relevantes e precisam ser considerados e compreendidos sob a óptica da Complexidade pelas SMEs. O professor precisa ser considerado como sujeito cognoscente do processo educativo, a sua voz e sua participação efetiva nos programas de formação continuada, podem trazer importantes contribuições para a implementação do processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas escolares. A par disto, o olhar complexo que permeou o estudo de Santos (2019) possibilitou a compreensão de que a formação continuada de professores em TMDs precisa considerar: a prática pedagógica sob uma concepção complexa que envolve sempre a tessitura de saberes, elementos, fatores e a multidimensionalidade que fazem parte do campo educacional; uma infraestrutura adequada às possibilidades de efetivo uso, integração e apropriação das tecnologias; o foco na formação docente em contexto.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Edições Loyola, 2010.

BEHRENS, M. A; OLIARI; A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). **Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FLORIDI, L. **The 4th Revolution**. How the infosphere is reshaping human reality. UK: Oxford University Press, 2014.

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

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos; GABARDO, SÁ, Ricardo Antunes de. Cleusa Valério (Org.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, V.1, 2016.

HORTON, W. **E-Learning by Design**. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2014.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUIZ, L. S. **Formação continuada de professores para o uso da tecnologia da informação e comunicação baseada na teoria do mobile learning para o ensino de matemática**. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade - identidade humana**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2010, Rio de Janeiro. **Para um Pensamento do Sul: diálogos com Edgar Morin.** SESC: SESC Departamento Nacional, 2011a. 304 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto. Coleção Ciências da Educação, 1999.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013.

PRADO, M. E. B. B; VALENTE, J. A. A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando (Org.). 1. ed. **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

SÁ, R. A. **Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores.** 402 f. Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral – Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas – São Paulo, 2007.

SÁ, R. A. Escola, cultura e tecnologias digitais na escola: apontamentos das pesquisas (2010-2015). In: SÁ, Ricardo Antunes de; HAGEMeyer, Regina Cely de Campos; GABARDO, Cleusa Valério (Org.). **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, V.1, 2016f, p.157-179.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. **Teoria da Complexidade** – contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers.** London: SAGE Publications Ltd., 2013.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, L. Cibercultura e livros: desfazendo equívocos. In: PORTO, C; SANTOS, E. (Org.). **O livro na cibercultura.** Santos: Editora Universitária Leopoldiniana, 2019, p.47-57.

SANTOS, T. W. **Formação continuada de professor para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias na prática pedagógica à luz do pensamento complexo.** 433f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2019.

SHARPLES, M., TAYLOR, J., VAVOULA, G. A theory of learning for the mobile age. In: R. Andrews, C. Haythornthwaite (Eds.), **The Sage handbook of learning research**. London: Sage, 2007, p.221-247.

TRIFONOVA, A.; RONCHETTI, M. **Where is Mobile Learning Going?** Proceedings of E-Learn 2003-World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Phoenix, Arizona, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2003, p. 1794-1801. Disponível em: < <https://www.learntechlib.org/primary/p/12226/> >. Acesso em: 01.10.2018.

VALENTE, J. A. Aprendizagem e mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? In: **webcurrículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: APORTES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Sônia Maria Marchiorato Carneiro⁶⁰

Marcelo Bêz⁶¹

Valdir Nogueira⁶²

INTRODUÇÃO

Com base nas pesquisas de Doutorado sobre a dimensão ambiental da educação escolar (CARNEIRO, 1999), a Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA, 2009) e questões teórico-metodológicas quanto à Educação Geográfica em perspectiva da Educação Ambiental (BÊZ, 2018), foram desenvolvidas as reflexões deste Capítulo, objetivando a um referencial no ensino de Geografia e que pode corroborar pesquisas e práticas em outras áreas do conhecimento da Educação Básica.

A Educação Geográfica é um campo curricular que tem por objeto o espaço terrestre em suas dimensões naturais e humanas, desenvolvendo um tratamento cognitivo-valorativo das relações de sociedade e natureza, sob a perspectiva de onde ocorrem, como ocorrem e por que ocorrem os fenômenos geográficos. Tal amplitude teórico-conceitual potencializa uma apreensão complexa e sistemática dos problemas socioambientais nos diferentes espaços geográficos, tanto em nível global quanto local. A Geografia escolar, por consequência, constitui um componente curricular que possibilita uma Educação Ambiental crítica em vista de sociedades sustentáveis, ante as condições sócio-políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade.

Para que a Geografia escolar alcance trabalhar a abrangência didático-pedagógica de meio ambiente sob o foco das interações sociedade-natureza, para além das questões naturais, tem peso epistemológico considerar a Geografia Socioambiental como área que objetiva ao estudo do meio ambiente. (MENDONÇA, 2009). Esta é uma perspectiva geográfica fundamental para se refletir, com os educandos, sobre como as sociedades vêm-se relacionando com a natureza – visando-se a uma clarificação conceitual da realidade ambiente em sua complexidade multidimensional, assim como à formação da consciência espacial-cidadã do educando, sob a perspectiva da cidadania socioambiental.

A Educação Geográfica, sob a perspectiva da Educação Ambiental e na linha da cidadania socioambiental, local-planetária, há que focar a formação politizada dos educandos, desde o início da Educação Básica, capacitando-os a participar das transformações de sua realidade frente aos problemas

⁶⁰ Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, UFPR, carneiro.sonmaria@gmail.com ; Educação Ambiental escolar. Orientadora.

⁶¹ Doutor em Educação, UFPR. marcelofresh@hotmail.com

⁶² Pós-doutorando em Educação, UFPR. drvalnog@gmail.com

socioambientais que os afetam e, por isso, comprometendo-se com a história do seu lugar de vida. (FREIRE, 2014).

Essa orientação sócio-pedagógica, focada em conteúdos curricularmente valiosos, tem por finalidade o desenvolvimento, pelos educandos, de valores voltados a tomadas de decisões responsáveis para com a realidade ambiente enquanto espaço patrimonial de todos, sob a égide da sustentabilidade da vida, que envolve o “[...] meio físico-natural e do humano-social, conexos e interdependentes; pois, é a partir desse entendimento, que os alunos terão condições de formar atitudes e desenvolver ações criteriosas e consequentes no seu cotidiano de vida.” (NOGUEIRA, 2009, p. 45).

Portanto, uma Educação Geográfica, hodiernamente referenciada, pautase em valores assumidos por educadores e educandos, alicerçados em uma Ética da Responsabilidade (JONAS, 2006) para com o meio ambiente⁶³ – a qual implica uma Geografia escolar que trabalhe o conhecimento de maneira crítica quanto às relações sociedade-natureza, fundamentado em princípios teórico-conceituais e metodológicos pertinentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental.

Finalidade da educação geográfica na relação com a educação ambiental

A Educação Geográfica, em interface com a Educação Ambiental, pressupõe um trabalho escolar que oriente a consciência espacial-cidadã dos educandos em prol da sustentabilidade dos espaços de vida, em sentido amplo, envolvendo seres humanos e não humanos. Tal finalidade implica mudanças intencionais quanto às interações das sociedades, das comunidades e dos educandos com o meio ambiente, sob o foco do bem viver, expresso por Morin (2015, p. 30), como “[...] viver bem, o ‘saber-viver’, ‘a arte de viver’, o que se torna cada vez mais necessário diante da degradação da qualidade da vida [...]” para a superação da visão antropocêntrica capitalista hodierna de natureza – vinculada essencialmente ao produtivismo consumista – por uma visão ecológica de mundo, aprendendo-se a viver juntos na casa-Terra, enquanto espaço de vida compartilhado entre seres humanos e outras formas de vida. (LEFF, 2014; SAUVÈ, 2016).

Essa perspectiva educacional demanda uma Educação Geográfica conexas à Educação Ambiental crítica, para salvaguardar a sustentabilidade da vida e, nesse sentido, promover a justiça socioambiental, que outorga a todos os seres o direito natural de existirem num ambiente saudável. Esse compromisso pressupositivo denota uma Educação Cidadã, com responsabilização de todos pela conservação e preservação dos bens naturais e culturais, em vista da qualidade de vida local e planetária. Por isso, este rumo novo dos processos socio-educativos funda-se em valores e atitudes, sobretudo quanto: ao respeito

⁶³ Entende-se por *meio ambiente*, ou *ambiente*, o sistema resultante das relações entre sociedade e natureza, na concretude de espaço e tempo, envolvendo processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, que interagem criando espaços específicos nos quais os seres humanos constroem a dinâmica de suas vidas.

pela sociobiodiversidade; à solidariedade e colaboração na prevenção e solução de problemas nos diferentes espaços; ao reconhecimento e respeito identitário dos próprios lugares de vida e de pertencimento à comunidade planetária “a Terra-Pátria” (MORIN, 2003); e à cidadania de direitos e deveres, para além de uma visão legalista, mas sim, de responsabilidade de ser, saber e agir. (CARVALHO, 2012; CARNEIRO, 1999; 2002; SAUVÉ, 2016).

Nesse rumo, emerge o desafio à Geografia escolar de refletir sobre outros modos de se fazer o mundo – com mais justiça, solidariedade, enfim, bem-estar humano –, estabelecendo-se relações desejáveis entre os seres humanos na sua conexão com a Terra, em termos de responsabilidade respeitosa pelo direito à qualidade de vida, por parte de todos os seres que nela vivem. Uma vida em unidade de harmonia e equilíbrio pelo melhor benefício de todos os seres, nos seus espaços, requer dos humanos uma compreensão responsabilizada do quê, do por quê e do como atuar em prol do bem comum. Sob essa ótica, põem-se as necessárias inovações da Geografia escolar, na linha do desenvolvimento da consciência espacial-cidadã socioambiental, de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012), que afirmam a Educação Ambiental “[...] na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental [...]” – com gerenciamento adequado dos bens naturais, sob os aspectos econômico, social e político; e em compromisso pela qualificação da vida, em sentido amplo.

A formação de uma consciência espacial-cidadã frente à realidade ambiente, pressupõe uma proposta pedagógica para a passagem transformadora de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, pelos sujeitos-educandos; ou seja, de uma visão imediatista, simplista, sem questionamentos, para o conhecimento objetivo de causas e consequências, em termos de problematização. Assim, a consciência espacial-cidadã socioambiental implica sair da “[...] esfera espontânea de apreensão da realidade, para [...] uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume posição epistemológica.” (FREIRE, 1980, p. 26).

Esse processo de conscientização “des-vela” a realidade, empoderando os sujeitos a se comprometerem enquanto seres históricos “[...] que fazem e refazem o mundo [...]” (Idem). A compreensão de mundo, portanto, baseia-se na relação consciência-mundo, abrindo-se a um conhecimento multidimensional dos espaços geográficos e, com isso, gerando uma atitude cidadã responsável, em termos de cuidado efetivo com os diferentes ambientes de vida.

O desenvolvimento da consciência espacial-cidadã socioambiental, pois, decorre de uma educação para cidadania, mediante o processo de escolarização como prática educativa contínua voltada à construção e reconstrução da sociedade, a partir de “[...] uma leitura crítica da realidade insatisfatória.” (SACRISTÁN, 2002, p. 148). O autor apresenta razões que inter-relacionam educação e cidadania e são fundamentais para se pensar a Educação Geográfica quanto à Educação Ambiental, sob a perspectiva da sustentabilidade socioambiental. A **primeira razão** diz respeito à dinâmica motivadora de uma educação para a cidadania democrática:

[...] a educação pode colaborar a construção do cidadão estimulando nele as condições pessoais necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel como membro da polis: a racionalidade, a autonomia do pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade para com os que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências em um mundo globalizado, a preocupação com os direitos humanos... É uma maneira de construir a democracia. (SACRISTÁN, 2002, p. 148)

A **segunda razão** traz o foco de ser a cidadania um padrão de referência a normas e valores, desde os quais se deve pensar e desenvolver a educação, com seleção de objetivos, conteúdos e práticas condizentes com o entendimento da cidadania democrática. A **terceira razão** volta-se à interconexão processual de cidadania, educação e educando: “A ‘cidadania’ é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação. [...] É como uma lente através da qual vemos tudo o que se refere ao ‘educativo’ e, especialmente, ao sujeito da educação, o aluno.” (LBID, p. 150). A **quarta razão** enfoca os desafios postos pela globalização econômica e cultural, que exigem novos padrões de pensamento e relações sociais e, pois, de reivindicações novas, “[...] geradoras de cultura de contraglobalização.” (LBID., p. 151); para tanto, a cidadania precisa “[...] ser reconstruída nos âmbitos político, econômico e cultural do mundo globalizado [...]” (Idem). A mais, nesse sentido, a cidadania ativa e participativa dos cidadãos é fundamental diante dos problemas de degradação dos espaços de vida, como a poluição, o saneamento em suas várias dimensões (ar, água, solo) e os desmatamentos desmedidos – causando problemas à sustentabilidade da vida pelas consequências de mudanças climáticas, desertificação, perda da biosociodiversidade, entre outras decorrências. E a **quinta razão** põe o compromisso da educação pela inclusão dos cidadãos na sociedade, via o exercício dos direitos democráticos: civis (liberdade de consciência, de pensamento e de expressão), políticos (participação de decisões governamentais) e sociais (bem-estar, saúde, educação, trabalho, moradia etc.).

A compreensão de uma educação para cidadania, com base em Sacristán, demanda da Educação Geográfica ações desafiadoras sob a perspectiva da Educação Ambiental, na medida em que esta implica o desenvolvimento dos educandos em valores e atitudes. Nesse foco, segundo Carneiro (1999; 2007) e Nogueira (2009) vale considerar algumas interligações valorativo-atitudinais de cidadania: - **cidadania e respeito** para com a vida, nas dimensões da biodiversidade e diversidade sociocultural; - **cidadania e ações responsáveis** para com o lugar em que vive, enquanto propriedade e patrimônio de todos; - **cidadania e honestidade** nas negociações interativas de proposições e planos, a partir do diálogo de informações esclarecedoras de problemas e soluções socioambientais, em âmbito local e regional; - **cidadania e prudência** frente aos impactos socioambientais negativos, buscando-se as viabilidades ecológica, econômica, espacial e cultural e, ainda, tendo-se presente os limites dos bens naturais; - **cidadania e tolerância** na convivência

sadia com o outro, respeitando as diferenças sociais e de gênero, a diversidade cultural, étnica, etc.; - **cidadania e solidariedade** nas relações de alteridade participativo-cooperativa, quanto a diferentes lugares, regiões, países etc. na solução de problemas socioambientais, ou manutenção, conservação e enriquecimento dos espaços de vida, em vista das gerações presentes e futuras; - **cidadania e justiça**, buscando-se equidade de direitos e deveres pela sustentabilidade socioambiental em lugares mais restritos (rua, comunidade, bairro) ou mais amplos (cidade, região, país); e **cidadania e não-violência**, no enfrentamento de toda forma de violência (misoginia, xenofobia, machismo, tortura, trabalho escravo, etc.), da miséria e pobreza, da destruição do patrimônio público e histórico-cultural local, nacional e mundial, assim como da agressão a minorias (preconceito e discriminação a quilombolas, indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais, população LGBT etc.), exilados e imigrantes, entre outros.

Essas proposições referenciais de cidadania, no seu significado e sentido, são princípios e pressupostos que regem as relações socioespaciais de sociedade e natureza, na busca da qualificação da vida, enquanto socioambientalmente sustentável. Por consequência, Educação Geográfica, em conexão com a Educação Ambiental, tem a potencialidade de motivar e apoiar os educandos a desenvolverem uma ética cidadã de responsabilidade para com os espaços de vivência, desde os mais imediatos a outros âmbitos escalares – a cidade, o estado, o país, o mundo.

Para que a Educação Geográfica, na relação com a Educação Ambiental, possa alcançar sua finalidade quanto à formação, pelos educandos, da consciência espacial-cidadã socioambiental, torna-se imperativo aos docentes possibilitarem-lhes a prática da reflexão crítica; para tanto, cabe aos educadores orientar o levantamento de problemas, com discussão sobre questões teóricas e metodológicas da dimensão socioambiental da Educação Geográfica.

Questões teórico-conceituais da educação geográfica na relação com a educação ambiental

Uma Educação Geográfica instituída em valores socioambientais possibilita, ao educando, não só refletir geograficamente sobre as questões da realidade ambiente, mas perceber e reconhecer que o bem viver passa pela compreensão e respeito de si, do outro e do mundo. Nesse rumo, o educando haverá de apreender as relações geográficas, em conexão com a Educação Ambiental, no contexto dos problemas socioambientais locais e globais, para se comprometer com a construção de espaços geográficos humanizados e humanizantes – nos quais todos se reconheçam como sujeitos-cidadãos na História e seus fazedores, capazes de agir e de transformar os ambientes de vida.

Nesse sentido, os docentes de Geografia assumem habilitar os educandos a analisarem o espaço enquanto realidade propriamente física, mas em suas denotações social, histórica, política, econômica, cultural etc., e hoje, ambiental – a qual demanda a convergência das outras dimensões, para identificações diagnósticas e enfrentamento adequado dos problemas relativos ao meio ambiente. Sob o foco de uma compreensão e análise multidimensional,

o espaço geográfico⁶⁴ – enquanto espaço relacional – é a categoria analítica básica da Educação Geográfica, na apreensão dos problemas socioambientais; e estes demandam o pressuposto de um entendimento compreensivo e integrativo de meio ambiente – enquanto resultante das relações sociedade e natureza, em suas múltiplas e complexas dimensões. (DCNEA, 2012). Tais proposições evidenciam espaço geográfico e meio ambiente, em suas concretudes objetivas, como uma unidade sistêmico-complexa de inter-relações e interdependências dos meios natural e social. A cognição criteriosamente referenciada das relações analítico-conceituais, entre Educação Geográfica e Educação Ambiental, possibilita que seja o meio ambiente apreendido e compreendido em perspectiva socioambiental. Nesta linha de reflexão, a Geografia escolar conduzida criticamente pelos educadores quanto aos problemas socioambientais, em escalas locais e globais, constitui um dos fundamentos da educação escolar na clarificação das relações sociedade-natureza e dos princípios de sustentabilidade da vida planetária.

A leitura e decodificação do espaço geográfico e do meio ambiente, pelos educandos, dão-se por meio de conceitos fundamentais, entre os quais se destacam o lugar, a paisagem, a região, o território, a escala, a natureza e a sociedade. São conceitos que possibilitam situar relacionalmente os conteúdos geográficos e, com efeito, estruturar a compreensão dos problemas socioambientais – como um saber-pensar o espaço geográfico a partir de significados e sentidos, apoiando os educandos a ler, interpretar e questionar sua realidade ambiente local-global, em suas condições e problemas (NOGUEIRA, 2009). Por serem basilares ao conhecimento geográfico na relação com o meio ambiente, cabe explicitar a compreensão dos conceitos apontados, para se raciocinar geograficamente sobre as questões de meio ambiente.

- **Lugar:** como espaço de vida, de concretudes locais dos educandos, possibilitando-lhes pensar os problemas socioambientais que afetam sua qualidade de vida e bem viver; nesse sentido, pesam as interconexões entre o local e o global, pois, conforme Santos (2012b, p. 339): “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e uma razão local, convivendo dialeticamente [...]”; no entanto, as características do local são mantidas, pois: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...]. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade.” (LBID., p. 314). Dessa maneira, o lugar é um espaço integrante da totalidade e, daí, a importância de se compreender as questões geográficas no contexto do meio ambiente, em suas relações locais-globais e vice-versa; além disso, é importante ao educando entender, a partir da inter-relacionalidade, a força do lugar (BÊZ, 2013; NOGUEIRA, 2009; SANTOS, 2012b), na relação com suas particularidades identitárias (ecológicas, econômicas, socioculturais, entre outras) nos processos de sustentabilidade – sempre sob o foco da participação cidadã socioambiental dos educandos, quanto às comunidades local e planetária.

⁶⁴ Segundo Santos (2012a, p. 78), o espaço é “[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre esses objetos. [...]. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais.”

- **Paisagem:** é tudo o que vemos, percebemos, apreendemos e sentimos, o que nossa visão e outros sentidos alcançam, formada de volumes, cores, movimentos, odores etc., ou seja, é um mosaico de arranjo espacial natural, social, econômico, histórico-cultural e, por consequência, socioambiental em cada recorte da realidade (SANTOS, 2012a); a paisagem, por conseguinte, é o primeiro nível de análise de um lugar, refletindo as singularidades da vida do lugar e das relações sociedade-natureza em seus problemas – constituindo referencial de leituras visuais perceptivo-apreensivas para interpretações críticas, bem como ações cidadãs em prol do meio ambiente, local e global.
- **Região:** “[...] locus de determinadas funções da sociedade total em um momento dado [...]” (SANTOS, 2014, p. 89), denotando subdivisão do espaço total, mundial, nacional e local; relaciona-se a questões políticas, geoeconômicas, de organização e administração de regiões etc.; entre as questões abrangidas nesta categoria conceitual, estão as de meio ambiente, relacionadas a múltiplas dimensões geográficas regionais (natural, social, histórica, econômica, cultural, política, tecnológica, estética etc.), em diferentes escalas – questões que orientam o desenvolvimento da consciência espacial-cidadã socioambiental, local e planetária, inclusive, quanto ao senso de pertencimento, em termos de significações socioculturais e do meio natural e, pois, de importância sob o aspecto da sustentabilidade socioambiental.
- **Território:** vinculado às relações de poder local e global (Geopolítica); conceito básico para os educandos compreenderem as dinâmicas de dominação e influência sobre os espaços geográficos em suas várias escalas e, nesse sentido, refletir sobre os espaços de vivência, em vista de ações cidadãs criteriosas; tal reflexão é fundamental quanto aos problemas socioambientais, em sua gênese, nos processos de exploração e de dominação sobre os bens naturais e socioculturais de um determinado lugar ou região;
- **Escala:** recorte espacial conexo à representação gráfica de mapas, para a análise e compreensão de fenômenos geográficos relacionados a questões socioambientais locais, regionais, nacionais e mundiais, na interação do todo com as partes e visando a que o educando compreenda os problemas socioambientais em dado espaço e tempo, na formação referenciada da consciência espacial-cidadã.
- **Natureza:** concebida como teia de relações entre as dinâmicas do meio natural, bem como entre seres humanos e não humanos – ou seja, “[...] como unidade complexa e dinâmica, auto-organizada em seu próprio movimento contraditório, se distanciando das abordagens que a definem como ‘substrato’ e que conduziam a uma compreensão dicotômica (de um lado ser humano, de outro natureza).” (LOUREIRO, 2009, p. 126); tal compreensão relacional de natureza – da qual os seres humanos fazem parte –, possibilita aos educandos desenvolver uma Ética da Responsabilidade no rumo da cidadania socioambiental, em prol da sustentabilidade da vida.

- **Sociedade:** sob o foco geográfico, um conjunto de indivíduos que vivem segundo certas regras, num determinado espaço; é conceito fundante para a apreensão e análise das complexas relações dos grupos e do universo dos seres humanos com a natureza, especialmente sob o foco das causas de transformações na natureza por interferências humanas, ao longo da história da Terra, com os consequentes impactos sobre a sustentabilidade da vida; nessa implicação, reflexões sócio-diagnósticas corroboram o processo de conscientização socioambiental dos educandos.

Questões metodológicas da educação geográfica na relação com a educação ambiental

A Educação Geográfica, na relação com a Educação Ambiental, demanda uma prática didático-pedagógica na linha da finalidade desse processo educativo: a formação, pelos educandos, de uma consciência espacial-cidadã socioambiental, em vista da sustentabilidade da mais plena qualidade de vida. Para tanto, na fundamentação teórico-conceitual dos vários níveis de ensino, tem destaque a Metodologia da Problematização, com base em Paulo Freire (1980). Esta metodologia favorece a construção de conteúdos geográfico-socioambientais significativos, a partir das condições de vida dos educandos, via a **práxis** de “ação-reflexão-ação”: assim, “[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo [...], implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.” (FREIRE, 2014, p. 20).

A Metodologia da Problematização propicia ao educando a atitude de pensar a realidade, indagando-a, para se comprometer ética e politicamente (NOGUEIRA, 2009); ao questionar sua realidade, o educando desvela, ou seja, denuncia os problemas socioambientais que afetam sua qualidade vida e, com isso, o processo de conscientização vai-se fazendo crítico – de uma consciência ingênua para uma consciência intencionada – e emancipatório, ao potencializar a autonomia de análise avaliativa e decisão, em termos de cidadania socioambiental. A palavra, o diálogo, a escuta são fundamentais nesse processo, pois, segundo Freire (2011, p. 28): “O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.” É em diálogo comunicativo que os sujeitos-educandos, juntamente com o educador, analisam e interpretam os problemas, defrontando-se com as “situações-limite”, que são obstáculos à qualidade de vida, mas não “barreiras intransponíveis”. Os problemas configuram situações concretas e históricas que comportam uma cabível intervenção humana para superá-los, via a reflexão sobre as ações visadas como “atos-limite”, em vista do “inédito-viável”. (FREIRE, 2011).

Nessa linha didático-pedagógica, para que os educandos apreendam a realidade ambiente e a compreendam de maneira crítica e em perspectiva cidadã, é necessário que os educadores disponham de suficiente fundamentação teórico-metodológica – para contextualizar os próprios saberes

e de seus educandos e, dessa maneira, possibilitar-lhes a construção de conhecimentos socioambientais com base real, segundo sua capacidade etária de apreensão dos problemas que afetam suas comunidades.

Um dos desafios hodiernos da Educação Geográfica, em conexão com a Educação Ambiental, é a formação da consciência cidadã socioambiental dos sujeitos-educandos. Esta demanda uma prática pedagógica curricularmente progressiva sobre conhecimentos e práticas para se intervir na realidade, em vista de desejáveis transformações culturais, sócio-históricas, nas relações locais sociedade-natureza e, por extensão, globais. Nesse sentido, vale focar o pensamento complexo, enquanto pressuposto referencial de dinâmicas de ensino e de aprendizagem, contextualizadas, integradoras e que favoreçam um conhecimento relacional de entendimento dos problemas socioambientais e contribuam para possíveis soluções. Nessa linha, os docentes de Geografia podem obter suporte dos **princípios geográficos**, para raciocinar sobre conceitos e conteúdos, em termos de relações, argumentações, indagações, problematizações e proposições.

- **Princípio da localização:** refere-se à delimitação, extensão e distribuição dos fatos ou fenômenos geográficos em suas várias escalas, possibilitando situar e contextualizar os objetos de estudo; dentre eles, as questões socioambientais nas várias dimensões do espaço – natural, econômica, social, política, cultural etc. –, para que as informações e dados sejam explicitados em seu sentido e significado – conforme Morin (2003, p. 36): “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]”.
- **Princípio da causalidade:** relaciona-se aos porquês dos fatos e fenômenos geográficos sobre a realidade local-global em sua múltipla e complexa gênese social, histórica, econômica, ecológica, política e cultural; tal princípio fundamenta a discussão das relações sociedade-natureza e dos problemas socioambientais, clarificando não só as múltiplas causas, mas as possíveis ações sustentáveis pela manutenção da vida no Planeta – nesse sentido, há que se diferenciar criteriosamente a causalidade múltipla da relação causa-efeito linear (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2008; 2009).
- **Princípio da contextualidade:** correlacionado aos princípios de localização e causalidade, situa os educandos nos diferentes espaços locais e globais – paisagem, região, território –, em suas múltiplas relações, também temporais, na apreensão e compreensão dos fenômenos geográficos e, nesse sentido, dos problemas socioambientais.
- **Princípio da atividade:** diz respeito às temporalidades no espaço geográfico, quanto aos processos de continuidade, mudança e transformação nas paisagens, regiões, territórios e lugares, em conexão com a qualidade de vida e os problemas locais e globais; as perguntas onde? e quando? focam a temporalidade singular dos lugares, regiões e territórios, assim como a temporalidade global, quanto aos efeitos de permanências e mudanças e suas relações – porquanto, os fenômenos e fatos geográficos

“[...] têm um caráter dinâmico, mutável, o que implica conhecer o passado para entender o presente e prever sua evolução.” (LBID., p. 30).

- **Princípio da analogia:** possibilita a análise comparativa entre fatos ou áreas estudadas, no foco de semelhanças e diferenças na superfície terrestre, sob diversas escalas, quanto à multidimensionalidade (natural, histórica, social, econômica, cultural, tecnológica, política) do espaço geográfico, dimensionando a compreensão dos problemas socioambientais de cada realidade socioespacial – tal princípio, por conseguinte, apoia o raciocínio sobre as especificidades de lugares, regiões, territórios e paisagens, bem como das semelhanças espaciais em processos globais.
- **Princípio da conexidade:** diz respeito às inter-relações dos fenômenos locais, regionais, nacionais e mundiais, para a análise problematizadora dos espaços geográficos e, em especial, sobre problemas socioambientais, na decodificação da sua complexa constituição e efeitos decorrentes – dado que os fenômenos geográficos não acontecem isoladamente, pois se inserem num sistema de relações, tanto locais quanto interlocais. (Idem).

Tais princípios geográficos, inter-relacionados, convergem ao conhecimento pertinente, segundo Morin (2003), em termos de aprender-a-pensar a complexidade da realidade, em suas múltiplas relações (biofísica, econômica, cultural, histórica, geográfica, política etc.), visando-se à compreensão do mundo e, nessa amplitude, dos problemas socioambientais, assim como de ações cidadãs criteriosas e responsáveis, para a qualificação da vida local e global. Neste sentido Morin (Idem) destaca alguns princípios referenciais: - o **contexto**, situando as informações em seu sentido e significado; - o **global**, ligando as partes ao todo e vice-versa, inter-retroativamente, estando nas partes as informações do todo e o todo nas partes (o princípio hologramático); - o **multidimensional** do indivíduo (biológico, psíquico, social, afetivo e racional) e da sociedade (dimensões econômica, política, histórica, jurídica, social, geográfica etc., inter-relacionadas); - e do **complexo**, em sentido de “tecido junto”, como a unidade na multiplicidade, isto é, a inseparabilidade de elementos distintos, constituindo o todo.

Uma pedagogia na linha da complexidade, a qual envolve uma práxis problematizadora essencial à efetivação da Educação Geográfica na relação com a Educação Ambiental, implica critérios de referência, como:

- o tema meio ambiente seja focado **transversalmente** no tratamento dos conteúdos geográficos, sob o foco da cidadania socioambiental – ou seja, a inserção da Educação Ambiental na Educação Geográfica, de forma sistemática e contínua, respeitando os níveis de ensino da Educação Básica.
- por conseguinte, os conteúdos do tema meio ambiente devem ser interligados “[...] ao currículo através da transversalidade, [para serem] tratados nas mais diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.” (BRASIL, 1997, p. 36);

- haja um diálogo crítico-cooperativo entre docentes das várias áreas do conhecimento escolar – foco **interdisciplinar** –, para analisarem os problemas socioambientais locais e globais, na sua multidimensionalidade, juntamente com educandos e comunidades; com efeito, uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento geográfico em diálogo com outras áreas, fundamenta a compreensão da realidade ambiente em sua complexidade, para se levantar possíveis soluções aos problemas da comunidade local e planetária – as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), na sua Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, no Art. 8º, é afirmado que a Educação Ambiental “[...] deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.” (BRASIL, 2013, p. 538);
- ocorra um diálogo **transdisciplinar**, ou seja, um metaponto de vista quanto ao tema meio ambiente, valorizando-se não só os conhecimentos científicos, mas outros saberes relacionados a dimensões sócio-subjetivas – intuição, imaginação, sensibilidade e capacidade criadora – das comunidades envolvidas, potencializando o tratamento multidimensional dos problemas socioambientais, locais-globais; ainda nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013), no contexto dos desafios educacionais contemporâneos, propõem – além da abordagem integrada, transversal e interdisciplinar, a transdisciplinar, alinhada com uma epistemologia do sujeito e da subjetividade;
- haja **gradualidade de leitura** do espaço geográfico na relação com o meio ambiente, considerando-se os níveis de ensino e de aprendizagem dos educandos na apreensão-identificação, análise-compreensão e avaliação-decisão de fatos ou fenômenos socioambientais, bem como levando em conta os locais de vida, em suas concretudes sociais, econômicas e culturais;
- e a **flexibilidade e pluralidade** de procedimentos de ensino e de aprendizagem, como práxis educativa, não só na dimensão cognitiva, mas em perspectiva do quê fazer; nesse sentido pode-se apontar, entre outros procedimentos: a cartografia escolar, importante na análise e interpretação das questões socioambientais em suas diferentes escalas (locais e globais); a construção de maquetes e uso de croquis cartográficos, ajudando os educandos analisarem e sintetizarem fatos ou fenômenos geográficos, na conexão com os problemas do meio ambiente; uso de imagens e vídeos por satélite, assim como fotografias aéreas, para ampliar a compreensão das transformações da natureza pelos seres humanos e dando rumo a soluções de problemas, nas escalas local e global; estudo do meio (trabalho de campo), fundamental para a compreensão das interações sociedade-natureza, potencializando o pensamento reflexivo sobre o que é visto e desvelando o que há por trás do visível; e projetos inter e transdisciplinares, nos quais sejam trabalhados conteúdos geográficos em perspectiva socioambiental e dialogal com outras disciplinas – com foco em problemas reais da escola e do seu entorno e, a mais, sempre com a participação de atores comunitários, em prol da qualificação da vida local.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas, sobre Educação Geográfica na relação com a Educação Ambiental, desafiam docentes e educandos a pensar outra maneira de viver no mundo – mais humana, justa, solidária, harmônica e, pois, sustentável –, sob o foco da consciência espacial-cidadã socioambiental. É desafio que começa pelo próprio lugar dos educandos, onde moram e vivem – como espaço de significado e legitimidade nas decisões e ações. Segundo Callai (2010, p. 83) é necessário “[...] estudar o lugar para compreender o mundo [...]”: desta base, é possível aos educandos ler o mundo enquanto espaço geográfico e compreender que as paisagens dos lugares e das regiões, resultam das relações sociedade-natureza.

Mediante o desvelamento do dia-a-dia e a busca de vida digna, os educandos estarão exercitando a cidadania socioambiental em prol do bem viver; para isso, importa que reconheçam outro modo de relações entre seres humanos e destes com a Terra, praticando o direito à qualidade de vida de todos os seres nela viventes, a partir de sua comunidade como lugar-força de transformações histórico-sociais da realidade ambiente – e sempre vale lembrar, à luz da consciência ética, como sujeitos dos lugares onde vivem, no mundo, a cidadania local.

A escola, também como um lugar-força, segundo conscientização dos docentes e educandos, das equipes gestoras e pedagógicas, do pessoal escolar e dos funcionários – a respeito das condições das comunidades do entorno escolar –, é instituição sociopolítica primordial no desenvolvimento local, na medida em que possibilite uma educação qualificadora dos sujeitos-educandos em sua formação cidadã, no contexto dos espaços de vida pessoal e comunitária. Tal caminho, conseqüentemente, há que se abrir a partir de práticas participativas e emancipatórias entre escola e comunidade, sob o foco de uma cidadania ativa, não conformista, justa e de pertença a um lugar, com sentido de bem comum e bem viver – tão urgentes na sociedade atual.

No horizonte entreaberto, ao decorrer do texto, foi posto o desafio das necessárias inovações da Geografia escolar, intencionando a formação da consciência espacial-cidadã socioambiental dos educandos – com orientação ética, valorativo-attitudinal – ante as realidades espaciais locais e globais, em várias dimensões e mediante uma análise multidimensional do espaço, em suas inter-relações de natureza e sociedade.

Referências

BÊZ, M. **Inter-ações para o desenvolvimento local: um estudo na Comunidade Estação dos Ventos**. Santa Maria, RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BÊZ, M. **Educação Geográfica na perspectiva da Educação Ambiental: uma matriz teórico-metodológica sob o foco da cidadania socioambiental para**

a educação básica. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente: saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcpoo212.pdf. Acesso em: 18.08.2019.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARNEIRO, S. M. M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª – 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá.** 320 p. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental da educação geográfica. **Educar em revista**, Curitiba, n. 19, p. 39-51, 2002.

CARNEIRO, S. M. M. Ética e educação: a questão ambiental. **Revista de Educação PUC – Campinas**, p. 97-107, n. 22, jun. 2007.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra: 2014.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

LEFF, E. **La apuesta por la vida:** imaginación sociológica e imaginários sociales em los territorios ambientales del sur. México: Siglo XXI Editores, 2014a.

LOUREIRO, C. F. B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MENDONÇA, F. A. Geografia socioambiental. In: MENDONÇA, F. A.; KOZEL, S. (orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. p. 121-144.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOGUEIRA, V. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã no Ensino Fundamental: Sujeitos, Saberes e Práticas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 26/27, p. 25-37, 2008/2009.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2012a.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b. (Coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2014.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, Universidade do Vale do Itajaí, p. 288-299, v. 16, n. 2, 2016.

AFETIVIDADE, EMOÇÃO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Helen Abdom Gomes⁶⁵

Cyntia Thais da Silva⁶⁶

Valéria Ghislotti Iared⁶⁷

Introdução

Uma recente publicação organizada por Bob Jickling e Stephen Sterling (2017), *Post – sustainability and environmental education*, faz uma crítica às propostas intituladas por desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade e educação ambiental. Segundo os autores, “o que quer que tenha sido ativado nesse período, não é o suficiente” (JICKLING, STERLING, 2017, p. 02, tradução nossa). Em consonância com o colocado por Jickling e Sterling (2017), Blühdorn (2011) argumenta que o contexto social, político e econômico da década de 60 e 70, quando emerge o movimento ambientalista, não é mais o mesmo e, portanto, a mudança não pode mais ser alcançada como inicialmente se pensava, já que as estratégias e políticas ambientais estão mergulhadas em um paradoxo ecológico. Isto é, há um reconhecimento da urgência de mudanças radicais nas políticas ecológicas e, por outro lado, simultaneamente, prevalece uma indisposição ou impotência para realizar tal mudança. Esse paradoxo ecológico pode ser intitulado como uma política da insustentabilidade (BLÜHDORN, 2011).

González-Gaudio (2005; 2006) cita o termo *empty signifiers* (significantes vazios, em português) para se referir a mitos emergentes na educação ambiental que operam na sociedade como salvadores do planeta. Esses mitos e chavões (DEBONI, 2006) são baseados no senso comum e reforçam posturas ingênuas e superficiais nas práticas em educação ambiental que se reproduzem como mudanças que não transformam (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005, 2006). Para esses autores supracitados, a educação ambiental precisa ser reinventada e tal ideia solicita uma desconstrução como um prelúdio para reconstrução (JICKLING; STERLING, 2017). A ideia da pós – sustentabilidade segue a proposta dos outros movimentos pós, os quais não vão no sentido de negar ou se opor aos paradigmas já existentes, mas sugerem uma virada ontológica, ou seja, um reorientar e/ou um reposicionar mais condizentes com os desafios ambientais atuais. Entre esses movimentos, está a orientação filosófica do pós-humanismo.

Na perspectiva pós-humana (BRAIDOTTI, 2013), a agência humana é descentralizada e as outras materialidades (não humanas ou mais que

⁶⁵ *Bióloga formada pela Universidade do Estado do Pará e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, hellengomes@gmail.com.*

⁶⁶ *Geógrafa formada pela Universidade Federal do Paraná e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, cynthiasilva@gmail.com.*

⁶⁷ *Doutora em Ciências, Professora Adjunta no Departamento de Biodiversidade- Universidade Federal do Paraná, valeria.iared@ufpr.br/ Linha de Pesquisa no PPGE: Educação Ambiental.*

humanas) são igualmente potentes na percepção, construção e ação no mundo. Nesse sentido, o vento, o sol, o som, as texturas (entre outras materialidades) são affordances (GIBSON, 1979) que afetam e são afetadas por outras materialidades. Affordances podem ser conceituadas brevemente como a qualidade inerente de qualquer objeto e são tão potentes quanto a agência humana. É a partir disso que consideramos rever a dicotomia entre sujeito~objeto⁶⁸ e, conseqüentemente, propor uma virada ontológica e/ou afetiva, na qual todas as agências (humanas e mais que humanas) fazem parte do fluxo da malha da vida (INGOLD, 2011).

Dentro dessa reorientação, várias/os autoras/es percebem o quanto investir intencionalmente nas experiências e relações na~como~com a natureza (que vão além da capacidade da linguagem) são pilares centrais quando buscamos uma educação transformadora. Segundo Jickling (2017), nós não criamos experiências transformadoras, mas, como educadoras/es, nós podemos criar espaços que propiciam essas experiências. Compreender fenomenologicamente como esses momentos podem emergir, em quais espaços educadores e quais estratégias são questões de pesquisas pertinentes para a educação ambiental que busca uma virada ontológica.

O conceito de virada ontológica vai ao encontro de uma educação ambiental que visa uma ruptura com o modo com o qual nos relacionamos com o mundo mais que humano e que preconiza uma ontologia plana ou simétrica (HARMAN, 2005; STEIL; CARVALHO, 2014). Dentro desse contexto, a proposta de uma virada afetiva (CLOUGH; HALLEY, 2007) reposiciona a afetividade, a emoção e a experiência estética como centrais nos processos educativos. Assim, a criação de experiências educacionais sentidas, impactantes e perturbadoras pode ser a base para um aprendizado realmente transformador.

Mas qual o conceito de natureza e/ou de experiência estética, ou melhor, experiência estética da natureza? Bonnet (2017) afirma que o conceito de natureza passou por algumas transformações nas últimas décadas. Desde uma concepção de uma natureza selvagem e intocada pelos seres humanos, que foi reformulada para uma ideia de natureza modificada (já que natureza intocada é um mito), até uma natureza abstrata que se apresenta como modelada em previsões e cenários computadorizados. Logo, para o autor, o significado de natureza pode ser considerado um produto cultural, ou seja, atribuímos significados à natureza a partir dos contextos e valores humanos e as maneiras como temos percebido, sentido e atribuído significado à natureza passam pela dimensão do sensível.

As coisas na natureza possuem sua integridade própria, de modo que a compreensão e percepção das coisas naturais não pode ser somente uma construção, já que a natureza possui como característica própria ser auto-emergente (BONNETT, 2009). Sendo assim, a natureza (logos da experiência estética) permanece sempre epistemologicamente misteriosa, mas oferece convites para participar de seu ser de maneiras únicas. Por isso, desde uma perspectiva fenomenológica do conceito de natureza, é necessário ir à coisa

⁶⁸ O til é aqui utilizado para indicar realidades que consideramos mutuamente constitutivas

mesma (HUSSERL, 1997), ou seja, nossa experiência imediata, visceral e emocional com o mundo.

E aqui nos voltamos para o conceito de experiência estética (da natureza). Iared, Oliveira e Payne (2016) discutiram a experiência estética da natureza a partir de vários autores (Dufrenne; Bachelard; Merleau-Ponty; Gadamer & Quintás), os quais convergem em relação a abordagem ontológica da estética no que diz respeito a não dicotomia entre sujeito e objeto e na existência de uma consciência reflexiva na experiência estética.

A ideia de estética aqui concebida não se restringe a concepção de beleza e sim a nossa conexão visceral, corporal e emocional com o mundo. Nesse sentido, nos referenciamos ao que Richard Shusterman (2008) coloca como somaestética, ou seja, a unidade entre corpo, mente e cultura, não havendo separação espaço-temporal entre as capacidades estéticas, éticas e cognitivas do ser humano. Com base nisso, Iared, Oliveira e Payne (2016) também argumentam pela não dissociação entre estética~ética~política. Ou seja, indo na contramão de que existem categorias definidas de razão~emoção, objetivo~subjetivo, mente~corpo, os autores colocam que “o campo da estética fornece uma base afetiva para interpretar nossas percepções de ambientes e relações com outros seres não humanos” (IARED; OLIVEIRA; PAYNE; 2016, p. 191, tradução nossa).

Em Verdade e Método, Gadamer (1999) critica a noção de que o experimento ou método científico é a única maneira de acessar a verdade. Para o filósofo, existem outras maneiras de experienciar o mundo como por exemplo, a arte. Gadamer compara a experiência estética a um jogo já que tanto no jogo como na experiência, nós não somos espectadores controlando o fenômeno, nós somos parte dele. Logo, a dicotomia sujeito e objeto é colocada em suspensão. Compreender e experienciar a natureza a partir do viés fenomenológico é ser lançado em um jogo, onde os entrelaçamentos e intra-ações (BARAD, 2007) na~como~com a natureza são imprevisíveis, não manipuláveis e não dissociáveis.

O presente capítulo visa propor um diálogo entre a educação ambiental e essa perspectiva teórico metodológica supracitada. Esses conceitos vêm sendo fundamentais para uma das linhas do nosso grupo de pesquisa GPEACS (Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade) e essa discussão é o tema de uma das disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - a qual tem nome semelhante ao título desse capítulo - e é pautada nas orientações filosóficas do pós-humano, o qual não se propõe a negar ou se opor às perspectivas modernas e pós-modernas, mas, sim, ser uma extensão desses pensamentos..

Fenomenologia, a dimensão do sensível e teoria não representacional

Para compreender o que hoje denomina-se virada ontológica, é necessário ir às raízes do pensamento teórico-filosófico que deu origem a este movimento. Mesmo se questionada em alguns de seus aspectos, a

fenomenologia se configura como a paisagem epistêmica que mais contribui para pensarmos uma ontologia que considere os seres humanos~não humanos numa relação de reciprocidade e horizontalidade.

A fenomenologia nasceu com Husserl, durante a crise do subjetivismo e do irracionalismo (final do século XIX) e marcou diversas correntes da filosofia contemporânea, principalmente a ontologia de Martin Heidegger e a fenomenologia da existência de Merleau-Ponty (LIMA, 2014). Merleau-Ponty, apesar de ter seguido e se inspirado nas ideias originárias da fenomenologia husserliana, aos poucos se distancia das ideias do mestre, para ele a expressão de Husserl “retornar às coisas mesmas” significa “um sentido concreto de retorno ao mundo anterior ao conhecimento; a um ponto que, diferentemente de Husserl, não é completamente transparente à consciência” (LIMA, 2014, p.85).

Segundo Merleau-Ponty a fenomenologia deve se preocupar em descrever e não explicar os fenômenos: “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.1). Daí a afirmação do autor de que tudo aquilo que sei do mundo, eu o sei a partir de uma minha experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. A partir do aprofundamento filosófico de Merleau-Ponty sobre a relação consciência e natureza, desencadeou-se uma crítica aos postulados dogmáticos que cristalizam conceitos filosóficos e científicos a partir de posições dualistas (LIMA, 2014).

Muitos autores na contemporaneidade vêm se apropriando dos pressupostos de Merleau-Ponty e trazendo novas reflexões acerca do seu pensamento e como esse pode inspirar a pesquisa e a prática em educação ambiental. Entre eles, Tim Ingold, que há algumas décadas vem com veemência defendendo pressupostos que visam solapar o modo hegemônico de conceber o mundo e a ciência, em busca de uma ontologia plana. Para Velho (2001), a relação da vertente fenomenológica de Merleau-Ponty (e das noções de ser e habitar o mundo) com a ecologia levaram Ingold a propor um novo “paradigma ecológico”, onde há um deslocamento do sujeito cartesiano e, com ele, da série de oposições que inclui aquela entre natureza e cultura.

Ingold corrobora para uma perspectiva não-antropocêntrica, já que o ser humano como todos os outros seres estão imersos no “fluxo da vida” e nessa relação de alteridade cada ser pode encontrar sua própria identidade, humanos~não humanos. Esta perspectiva encontra eco no conceito de carne de Merleau-Ponty, que consiste, segundo Steil e Carvalho (2012, p. 36) na “comunhão entre o corpo humano e o corpo do mundo, que engloba e transcende o corpo do indivíduo e se apresenta como elo entre o humano senciente e o mundo sensível”.

A linguagem sensível da experiência humana, o logos estético, exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos, do ser humano em movimento no mundo (NÓBREGA, 2008), sendo possível pensar numa educação ético~estética, onde predomine a “dimensão sensível, sensorial,

afetiva e perceptual da experiência humana, sempre situada em continuidade com o ambiente” (PAYNE et al, 2018, p. 100). De acordo com Marin (2006), a necessidade estética é uma importante dimensão do ser humano, que ao ser estimulada pode despertar a eticidade, pois se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo.

A experiência estética apresenta, portanto, um grande potencial de influenciar a formação humana, onde o contato lúdico e criativo com o ambiente pode contribuir na construção de uma ética pautada na sustentabilidade e no respeito a todas as formas de vida. Para Marin (2007, p.118), “o sentido da ética que nasce da vivência intencional com o mundo, via experiência estética, é o que embasa o caminho que deve ser trilhado na educação ambiental”.

Desde uma abordagem fenomenológica, considera-se que a experiência estética (afetiva) se dá em um nível pré-reflexivo e, portanto, anterior à linguagem (MERLEAU-PONTY, 1994), sendo difícil expressar sentimentos e emoções por meio somente de palavras. Esta é uma questão que vem sendo discutida dentro da teoria não representacional (THRIFT, 2008), que se preocupa com o modo em que os dados são acessados e representados nas pesquisas dentro das ciências sociais.

De acordo com Paiva (2017), é possível falar em teorias não-representacionais (no plural), pois se trata de uma perspectiva de investigação que se pauta e produz várias teorias, geralmente relacionadas com aspectos não-representacionais da experiência. O foco das teorias não-representacionais está nos “fluxos afetivos entre corpos e materialidades que combinam aspectos de significação representacional e aspectos performativos não-representacionais” (PAIVA, 2017, p.160).

Um conceito importante dentro da teoria não representacional é o de performance, pois esta considera que a produção de conhecimento deve preocupar-se não somente com as representações mentais da realidade, mas igualmente com o modo como essas representações são produzidas e praticadas corporalmente no decorrer das ações e interações de que o mundo é constituído (PAIVA, 2017). As reflexões trazidas pela teoria não representacional têm um grande impacto nas pesquisas em ciências sociais, como por exemplo, na relação sujeito~objeto. Considerando que ambos emergem a partir de uma relação com o mundo, a construção de conhecimento sobre o objeto de estudo se pauta numa noção de ‘pensamento-em-ação’ (ANDERSON; HARRISON, 2010), onde o conhecimento é indivisível da realidade no qual emerge.

Da mesma forma, não é possível pensar na separação entre corpo~mente, pois o sujeito está imbricado no mundo, de modo que a realidade de ser~estar no mundo não pode ser dissociada. De tal modo que os fenômenos como a luz e o som não são considerados do mundo físico e nem da mente interior, mas sim fenômenos de experiência, fruto da nossa imersão e mistura com o mundo em que nos encontramos (INGOLD, 2011).

Educação da atenção e educação ambiental

Dentre os pensadores mais recentes, o antropólogo Tim Ingold (já supracitado) discute como o papel da experiência influencia a forma pela qual os seres humanos compreendem o mundo e afirma que essa forma está próxima do que ele chama de educação da atenção. Ingold (2010) discute como os seres humanos foram sendo educados ao longo das gerações, para então propor as seguintes questões:

Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais? E como, por sua vez, tal experiência se faz sentir nas vidas dos descendentes? Em termos gerais, na criação e manutenção do conhecimento humano, o que dá, de subsídio, cada geração à geração seguinte? (INGOLD, 2010, p. 6).

Para responder essas perguntas, o autor utilizou dos argumentos de Dan Sperber para criar um contra-argumento ao falar sobre conhecimento. Na visão de Sperber (INGOLD, 2010), conhecimento é informação e nós somos um instrumento que a processa. Para Ingold, este pressuposto está incorreto, pois “nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2010, p. 7).

Para compreender o conhecimento geracional é necessário superar a divisão entre capacidades inatas e competências adquiridas (INGOLD, 2010). Segundo o autor, o termo *enskilment* define melhor a aprendizagem, pois se caracteriza como “um processo de habilitação pela qual a geração sucessora conquista e transcende o conhecimento de seus antepassados. Por isso, “a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 20, grifo nosso). Portanto, aprender para Ingold, não é um acúmulo de conhecimento e esquemas, mas sim um processo de habilitação (*enskilment*) a partir da movimentação do nosso corpo no~com mundo estando atento para os sinais que o mundo nos apresenta.

O conhecimento não é construído pelo acúmulo de representações que são transmitidos, mas por uma educação da atenção, o que nos leva a compreender o conhecimento como “habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta” (INGOLD, 2016, p. 407). A prática participativa é o lugar primordial da educação e, assim, a ideia de que observação e participação estão separadas se esmaece, já que observar, nesse sentido, não é objetificar, mas sim, aprender com o outro, na teoria e na prática, logo não há como observar sem participar (INGOLD, 2017).

A cognição acontece em tempo real e esta é correspondente ao processo histórico da vida social. Logo, não há dicotomia entre cultura, história, cognição, processos biológicos e evolutivos do ser humano. A perspectiva da educação da

atenção é aprofundada em publicação recente de Tim Ingold (2017), *Anthropology and/as Education*, na qual o autor subverte o conceito de antropologia ao defender que o objetivo primário da antropologia não é o projeto etnográfico e, sim, educacional, já que nos propomos a estudar com os outros e os outros, conosco.

Ingold (2016) já afirmava que o uso do termo etnografia foi deliberadamente utilizado pela antropologia, o que trouxe ao campo científico um obstáculo para o seu avanço. A discussão parte da etnografia, aborda a observação participante e expõe as diferenças entre esses dois conceitos. Para o autor, a palavra etnografia tem sido utilizada como um substituto para o termo qualitativo, o que gera um desgaste tornando-o inapropriado e enfraquecido.

Com o objetivo de substituir o emprego da palavra etnografia, Ingold sugere que voltemos a nos referir como “simplesmente ao modo já consolidado de trabalhar: a observação participante” (INGOLD, 2016, p. 407). Ao falar da observação participante, ele aponta que é possível sim observar e participar simultaneamente, pois a experiência do participante é indissociável daquilo que ele observa durante a vivência. Como já fora falado, as relações na~como~com a natureza buscam uma educação transformadora, então seria inconcebível, do ponto de vista de Ingold, haver qualquer separação entre a observação e a participação, pois a existência humana não se divide entre estar no mundo e conhecer o mundo, ambas são concepções de uma mesma experiência.

No processo de observação participante também é necessário esperar o fluxo dos acontecimentos e da vida transcorrer, o que cria a possibilidade de intervenções, questões e respostas. Essas situações nas quais o cotidiano da pesquisa vai se delineando e como consequência construindo novos caminhos é chamado por Ingold (2016) de correspondência. Segundo ele, a correspondência é “viver atencionalmente com outros” (INGOLD, 2016, p. 408). E é na relação de correspondência da vida social que o crescimento cresce e isso se opõe ao modelo pedagógico dominante de que a eficiência educacional ocorre a partir da transcrição de conteúdo preexistente de mente para mente (INGOLD, 2017).

Desse modo, “praticar a observação participante é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente” (INGOLD, 2016, p. 409). Isso é o oposto da etnografia, que visa buscar resultados prontos e fechados. A etnografia, nesse sentido, é realizada para uma determinada finalidade, descrever a realidade. Já a observação participante é uma prática de correspondência, pois vai além de uma coleta de dados sobre as pessoas envolvidas na pesquisa. Ingold (2016) chama essa prática de compromisso ontológico. Essa discussão sobre o conceito de observação participante leva a outro ponto, o da construção de novos conceitos como os de malha e fluxo em substituição ao conceito de rede para proporcionar encontros e aprendizagens.

As noções de Tim Ingold têm sido apropriadas no campo da educação ambiental, por exemplo, Steil; Carvalho (2014). O estudo de Carvalho e Mhule (2016) propôs que um mesmo percurso de uma trilha interpretativa fosse

realizado de duas formas, intencional e atencional, sendo a primeira guiada por uma pessoa externa e a segunda, orientada pelo próprio corpo dos participantes para o que lhes chamasse mais atenção afetivamente ou sensorialmente. A partir disso, as autoras sugerem como a educação da atenção possibilita novos caminhos aos limites nos processos de aprendizagem nos quais as experiências, as habilidades e a criatividade são competências necessárias para a educação de seres humanos autônomos e críticos. Carvalho e Mhule (2016) demonstram como uma educação ambiental “fora da caixa” permite que os alunos tenham maior liberdade para que a aprendizagem ocorra, ou em outras palavras, a caminhada na perspectiva da educação da atenção oportunizou a construção de conhecimento a partir das próprias experiências da ação e observação dos participantes.

Ao falar da compreensão acerca da experiência na relação com o outro, do modo como essa relação acontece, Ingold (2011) apresenta as ideias de malha e fluxo. Junto com a noção de malha, vem o fluxo das coisas, onde o termo objeto é substituído por coisa: “a coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião” (INGOLD, 2012, p. 29).

Com base nesse conceito de que a coisa permite que nós – humanos~não humanos – participemos de sua vivência, ela também possibilita sermos~estarmos juntos no~com o mundo. De acordo com Ingold (2012), se os participantes estiverem seguindo seu próprio fluxo de vida e construindo um fio a partir dele, a concepção da coisa é definida como um “parlamento de fios” (Ingold, 2007, p. 5). É esse parlamento de fios que permite ser~estar em crescimento e movimento à medida em que nos deslocamos através do tempo e do espaço. Então, nossas trajetórias não se cruzam em um ponto específico (rede), mas estão entrelaçadas e misturadas entre si em um emaranhado de pessoas, seres e coisas (malha). Nesse processo, é vital a existência da fluidez que permite que os seres estejam em constante movimento, por isso Ingold (2012) fala da concepção de fluxo de materiais. O fluxo é formado pelas linhas que transpassam e conectam não em um espaço fechado, mas que transbordam e vazam formando os nossos caminhos conforme nossa trajetória é construída a partir desse fluxo de materiais.

Trazendo novamente para o campo da educação ambiental, Borges, Carvalho e Steil (2015), em sua pesquisa acerca da educação e aprendizagem, descentralizaram os seres humanos do processo educativo. Os pesquisadores pontuaram intencionalmente como outras coisas - no sentido de Ingold (2012) – são materialidades importantes no fluxo do aprendizado. A protagonista deste estudo é a palmeira juçara (*Euterpe edulis*) e a partir dela foi realizado um diálogo entre a aprendizagem de como as experiências educativas são vivenciadas e como ocorrem as relações de pertencimento entre humanos~não humanos nesse ambiente. A juçara é compreendida como um elo entre os sujeitos da pesquisa e o local estudado, sendo motivo de orgulho para a comunidade. Os autores afirmam que a aprendizagem só será atingida no momento em que estabelecermos um contato com os não humanos com o objetivo de

compreender todos os fios de malha que entrelaçam as pessoas, coisas e instituições.

Esses exemplos demonstram como as concepções de Ingold transbordam os limites do conceito de conhecimento e aprendizagem que foram construídos com o conhecimento científico e transformam a dicotomia existente entre corpo~mente, sujeito~objeto, natureza~ciência ao trazer uma perspectiva que engloba todas concepções em uma coisa mesma. A ideia de Ingold é seguir revolucionando o nosso olhar para o mundo a partir da compreensão de que somos carne do mundo (MERLEAU-PONTY, 1994) e aprender vai além de ideias e conceitos, se constituindo, também, de nossas habilidades, movimentos, existência e experiência no~com o mundo.

Ecofenomenologia e o walking ethnography

Na busca por incluir intencionalmente outras formas de vida na prática e na pesquisa em educação ambiental, alguns autores têm aderido a ecofenomenologia (PAYNE, 2013; SATO, 2016). A proposta ecofenomenológica advém de uma publicação de Charles Brown e Ted Toadvine (2003) que explora fenomenólogos como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty e transcende suas ideias para propor uma intersecção entre fenomenologia, ecologia e filosofia. Ao abrir espaço para essa intersecção, a fenomenologia pode encontrar e explorar vozes efetivas que examinem nossa relação com a natureza:

A fenomenologia toma seu ponto de partida em um retorno às próprias "coisas" ou "questões", isto é, o mundo como o vivenciamos. Em outras palavras, para os fenomenólogos, a experiência deve ser tratada como o ponto de partida e a última instância de apelação para todas as evidências filosóficas. Embora nem todos os fenomenólogos concordem com a melhor maneira de caracterizar ou descrever a experiência, ou a natureza do sujeito que experimenta, essa tendência geral a partir da experiência - descrevendo esse termo em um sentido amplo - já demonstra uma convergência básica do método fenomenológico com as preocupações do pensamento ambiental contemporâneo (BROWN; TOADVINE, 2003, p. XII, tradução nossa).

A postura de descentralizar o humano está na base da virada ontológica e da perspectiva pós-humana. Essa ruptura ontológica-epistemológica ressoa nos aspectos metodológicos da pesquisa e muitos estudos vêm trabalhando na tentativa de incluir o não-humano, as afetividades, as sensibilidades, o engajamento corporal na coleta e análise de dados (PAYNE, 2013; IARED, 2018; DUARTE, SATO, PAZOS, 2018). E entre essas possibilidades estão os métodos

móveis, por exemplo, lared; Oliveira (2017); Paiva (2018) ou walking ethnography (INGOLD; VERGUNST, 2008)⁶⁹.

Iared e Oliveira (2017) realizaram uma revisão de literatura sobre diversas possibilidades de aplicação dessa metodologia que é potencialmente capaz de apreender a corporeidade e a multissensoariedade durante as experiências estéticas da natureza. O delineamento de tais pesquisas não seguem um padrão ou um roteiro ou protocolo prescritivo, mas todas são comuns em salientarem alguns aspectos: a-) justamente por ser uma experiência corporal e sensorial (e que desfoca o verbal e textual), há a preocupação em transcender a representação da vivência (na perspectiva da teoria não-representacional – já supracitado); b-) ressignificar a relação pesquisador~participante ou colaborador da pesquisa uma vez que estamos todos imersos na mesma experiência – isso vai de encontro com a noção de observação participante e correspondência de Tim Ingold, também já explanado e c-) desarranjar os métodos convencionais como entrevistas, grupos focais e questionários como centrais nos instrumentos de coleta de dados por apresentarem limitações na captação da corporeidade, do movimento, das afetividades e dos fluxos sensoriais.

Os métodos móveis ou o walking ethnography emergem junto com os questionamentos das dicotomias entre ser~conhecer ou pensamento~ação e das teorias não representacionais já que desestabilizam a noção de que há uma mente que recebe representações e a perspectiva de que há uma divisão espaço-temporal de quando fazemos, sentimos e atribuímos significado. Paiva (2018) trata de dois métodos que surgem a partir disso: a-) métodos atmosféricos que se configuram como observações participantes que incorporam o uso de tecnologias (como vídeos, fotografias, fonografias, entre outros) e b-) métodos móveis onde se destaca o texto do diário (em que o participante registra suas impressões e vivências sem a presença do investigador) e a etnografia para acompanhar os participantes nas suas atividades diárias.

Paiva (2018) apresenta algumas investigações que se utilizam desses dois métodos. Algumas dessas pesquisas também foram encontradas por Iared e Oliveira (2017), porém as autoras não fazem essa distinção entre métodos atmosféricos e métodos móveis, considerando que todas estão se configurando como walking ethnography. Apesar de partirem de diferentes campos do saber e de conduzirem a discussão de maneiras distintas, Iared e Oliveira (2017) e Paiva (2018) concluem que não se pode definir um conjunto exato de técnicas ou aplicações específicas para essa metodologia. Os estudos perpassam pelos mais variados contextos sociais, linhas de pesquisa e formas de coletar os dados, como já salientado anteriormente.

Em Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty (1994) já apontava que a percepção acontece no movimento. Pautados nessa perspectiva ontológica, autores contemporâneos estendem a noção do corpo em movimento que passa

⁶⁹ Iared e Oliveira (2017) identificaram que esses métodos aparecem sob várias terminologias: novos estudos da caminhada, caminhada compartilhada - shared walk, acompanhar natural - natural go-along, caminhada comentada - commented walks, entrevista em movimento - walking interview, etnografias móveis - mobile ethnographies. Aqui vamos adotar o termo walking ethnography sem tradução para o português.

a ser concebido como potencialmente gerador de afetividades, ao mesmo tempo que, os corpos respondem afetivamente e, portanto, são modulados através do movimento (INGOLD; VERGUNST, 2008; McCORMACK, 2013).

Caminhar não remete a um corpo passivo em uma paisagem passiva. Pelo contrário, caminhar é se expor e exposição é abrir possibilidade para novas descobertas – em outras palavras – exposição é educação (INGOLD, 2017). O movimento e a caminhada são possibilidades de educação da atenção já que

[...] nós nos familiarizamos com o mundo / ambiente, não olhando para ele ou por um controle metálico que testa representações contra as evidências dos sentidos, mas movendo-nos, por exemplo, andando. Em movimento, caímos no caminho da observação e, à medida que avançamos, o padrão de estímulo sensorial sofre modulação contínua (INGOLD, 2017, p. 31, tradução nossa)

A partir da educação da atenção, Ingold (2017) afirma que a atenção é o que faz a experiência possível, isto é, para ativar a experiência é necessário estar dentro dela, ou seja, habitá-la e, sobretudo, habitação é fundamentalmente um processo de atenção. A educação da atenção se dá no fluxo de materiais que compõe a malha (texturas, cores, cheiros, humanos~não humanos), pois não somos seres isolados, “somos seres conjugados no tecido social que pulsa na respiração planetária. Somos janelas do mundo, espelhos do cosmos: nossos olhares sempre são constituídos de bagagens históricas, experimentações, sensações e sentimentos” (SATO, 2016, p. 22). Ou seja, aqui compreendemos que o que nos faz humanos são os encontros com os não humanos que se entrelaçam no fluxo de materialidades que constitui a malha da nossa vida.

Considerações finais

Pautadas em todas essas perspectivas apresentadas e brevemente discutidas, procuramos tecer relações dessas orientações com a educação ambiental. De forma alguma, pretendemos esgotar o assunto. Na linha do que estamos estudando, nossa proposta é expor. Expor como possibilidade para novas descobertas. Expor como forma de apreender o mundo e aprender a partir dos encontros no~com o mundo.

Compreender que estamos interligados no~com o mundo é propor ao pesquisador~participante um novo olhar atento ao mundo, concebendo estar entranhado com~na realidade em que vive e abrindo novos caminhos que possibilitem que a aprendizagem aconteça. Essa relação nos possibilita sentir, olhar, ouvir, experimentar as vivências das quais fazemos parte estando imersos nas experiências.

Nesse sentido, a educação da atenção é uma possibilidade de mudança acerca da aprendizagem e da experiência. Em um mundo globalizado como o atual, onde educar está ligado ao uso dessas tecnologias, com informações excessivas, mídias e artifícios que afastam do contato com o mundo, uma

educação conectada corporalmente (e não virtualmente) ao mundo pode revitalizar a nossa atenção e relação sociedade~natureza.

Em síntese, o que se buscou demonstrar é que a virada ontológica nas pesquisas humanas e sociais vem acompanhada de um aporte epistemológico e metodológico coerentes. Ou seja, compreender a existência como algo que está além dos processos cognitivos (teoria não-representacional) e reconhecer a materialidade dos não-humanos (ecofenomenologia) deve necessariamente desembocar em metodologias capazes de apreender a sensorialidade da experiência humana.

Referências

ANDERSON, B.; HARRISON, P. (Ed.) **Taking-place: non-representational theories and geography**. Surrey: Ashgate, 2010.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning**. Durham: Duke University Press, 2007.

BONNETT, M. Sustainability and human being: towards the hidden centre of authentic education. In: JICKLING B., STERLING S. (Eds) **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017, p. 79-91.

BONNETT, M. Education, sustainability, and the metaphysics of nature. In: MCKENZIE, M.; HART, P. ; BAI, H.; B. JICKLING (Eds). **Fields of green: Restorying culture, environment, and education**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2009, p. 177-186.

BLÜHDORN, I. The Politics of Unsustainability: COP15, Post-Ecologism, and the Ecological Paradox. **Organization & Environment**, v.24, n.1, p.34– 53, 2011.

BRAIDOTTI, R. **The posthuman**. Malden, MA: Polity Press, 2013.

BRAIDOTTI, R. A teia e a rede: aprendizagens nas/em redes locais de educação ambiental. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1465-1501, 2017.

BORGES, M.G. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BORGES, M.G. CARVALHO, I. C. D. M; STEIL, C.A. A juçara vai à escola: aprendizagem entre pessoas, coisas e instituições. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 309-329, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0309.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

BROWN, C.; TOADVINE, T. (Eds.) **Eco-phenomenology**: back to the Earth itself. New York: New York State University Press, 2003.

CARVALHO, I.C.M.; MHULE, R.P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação**. v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CLOUGH, P.; HALLEY, J. (Eds). **The affective turn**: theorizing the social. Durham: Duke University Press, 2007.

DEBONI, F. **Debatendo alguns mitos e chavões da Educação Ambiental (EA) brasileira**. 2006. Disponível em: <http://www.adital.com.br>. Acesso em: 27 abr. 2010.

DUARTE, J.; SATO, M.; PAZOS, A.S. A educação ambiental do caminhar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 3, p. 94-113, 2018.

GADAMER, H.G. **Verdade e método**. 3ª ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIBSON, J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. J. Environmental education: A field in tension or in transition? **Environmental Education Research**, v. 12, n. 3–4, p. 291–300, 2006.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. J. Education for sustainable development. Policy **Futures in Education**, v.3, n.3, p. 243–250, 2005.

HARMAN, G. G. **Metaphysics**: phenomenology and the carpentry of things. Peru, Illinois: Open Court, 2005.

HUSSERL, E. **The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology**. Evanston: Northwestern University Press, 1997.

IARED, V.G. Etnografia em Movimento como Possibilidade para a Interpretação da Experiência Estética da Natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Edição Especial**, p. 184-203, 2018.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Walking ethnography for the comprehension of corporal and multisensorial interactions in environmental education. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 97-114, 2017.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T.; PAYNE, P. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v. 47, n. 3, p. 191-201, 2016.

INGOLD, T. **Anthropology and/as Education**. Abingdon, UK: Routledge, 2017.

INGOLD, T. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, set/dez. 2016.

INGOLD, T. Being alive: Essays on movement, knowledge and description. London, UK: Abingdon, 2011.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. **Lines**: a brief history. London: Routledge, 2007.

INGOLD, T.; VERGUNST, J.L. (Eds). **Ways of walking**: ethnography and practice of Foot. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.

JICKLING B. Education Revisited: Creating Educational Experiences That Are Held, Felt, and Disruptive. In: JICKLING B., STERLING S. (eds) **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017, p. 15-30.

JICKLING, B.; STERLING, S. (Eds). **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017.

LIMA, A. B. M., (Org). **Ensaio sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, 124 p.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, p. 109-118, junho 2007.

MARIN, A. A. Educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2006.

McCORMACK, D. P. **Refrains for moving bodies**: experience and experiment in affective spaces. Durham: Duke University Press, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, 141-148, 2008.

PAIVA, D. Teoria não-representacionais na geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece. Finisterra – **Revista Portuguesa de Geografia**, v. 52, n. 106, p. 159-168, 2017.

PAIVA, D. Teoria não-representacionais na geografia II: métodos para uma geografia do que acontece. Finisterra – **Revista Portuguesa de Geografia**, v. 53, n. 107, p. 159-168, 2018.

PAYNE, P. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R.B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013, p. 424-437.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I. C. M.; SANTOS, L. M. F.; AGUAYO, C.; IARED, V. G. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, Edição Especial, p. 93-114, 2018.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial, p. 10-27, 2016.

SHUSTERMAN, R. **Body consciousness: a philosophy of mindfulness and somaesthetics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n.1, p. 163-183, 2014.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Diálogos com Tim Ingold: diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. Diálogos com Tim Ingold. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012. p. 54-74.

THRIFT, N. **Non-Representational Theory: space, politics, affect**. New York and London: Routledge, 2008.

VELHO, O. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 133-140, 2001.



BUSINESS GRAPHICS

EDITORA