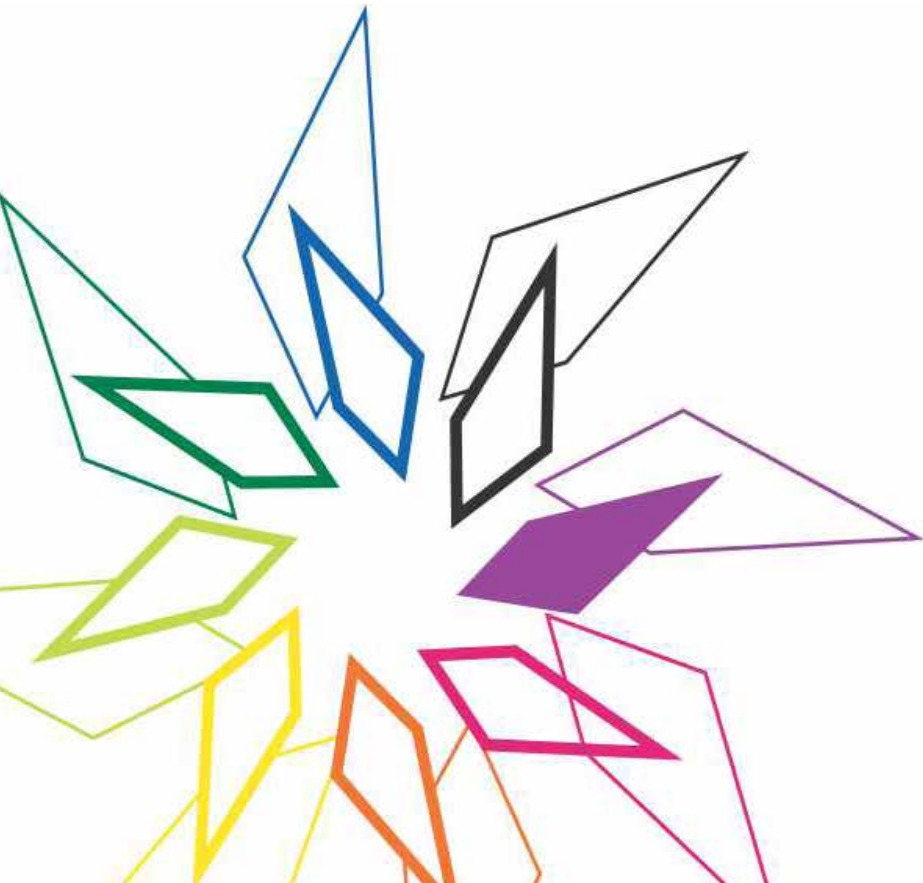


Educação em Pesquisa



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



pupais
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO
Reitor

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA
Vice-reitora

MARCEA ANDRADE SALES
Editora Científica

Editora Científica
Marcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Alice Fontes Ferreira
Darlaine Pereira Bomfim das Mercês
Gilvania Clemente Viana

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Araujo Cunha
Instituto Federal Sul-rio-grandense

Márcea Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia

André Ricardo Magalhães
Universidade do Estado da Bahia

Marcos Tanure Sanabio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Bento Selau da Silva Júnior
Universidade Federal do Pampa

Maria da Salete Barboza de Farias
Universidade Federal da Paraíba

Celi Corrêa Neres
Universidade Federal Mato Grosso do Sul

Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade Estadual de Pernambuco

Elisa Maria Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná

Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia

Fábio Josué Souza dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fábio Minoru Yamaji
Universidade Federal de São Carlos

Raimunda Alves Moreira de Assis
Universidade Estadual de Santa Cruz

Flávia Obino Correa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sheila Alves
Universidade Cidade de São Paulo

Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho

Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia

Ana Lúcia Gomes
Universidade do Estado da Bahia

Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Universidade Estadual de Pernambuco

José Lucas Pedreira Bueno
Universidade Federal de Rondônia

Vândiner Rbeiro
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip
Universidade Autônoma Metropolitana - Xochimilco/México

Francisco Armas Quintá
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

Victor Amar Rodríguez
Universidade de Cadis/Espanha

Xosé Carlos Macia Arce
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

ISSN 2177-5060

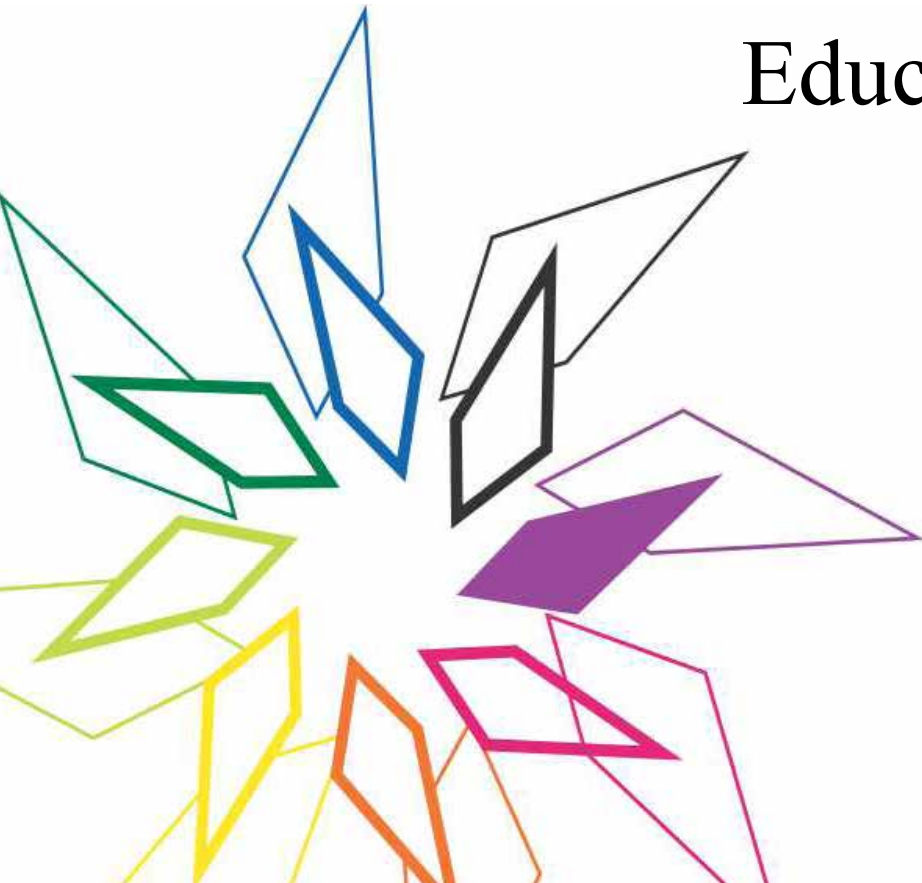
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.3 n.1 p.1-154 jan./abr. 2018

Educação em Pesquisa





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Editoração

Alice Fontes Ferreira

Gilvania Clemente Viana

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2018.
Vol. 3, n.1, Jan/abr., 2018.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação

CDD: 370

Revista vinculada a:



Editorial

Início este editorial do Dossiê temático *Pesquisa em Educação*, trazendo Albert Camus em *O Primeiro Homem*¹. Naquele texto, inacabado, que fora encontrado junto de seus pertences, no trágico acidente de automóvel que registrou sua morte em 1960, é possível conhecer as intensas emoções e algumas memórias que compuseram sua biografia escolar, das primeiras letras ao que hoje denominamos de séries iniciais do ensino fundamental.

Lá encontramos a amizade entre colegas de bairro e de classe escolar, as brincadeiras infantis e as aprendizagens formais, os sonhos e as fabulações mediados por outro mundo chamado escola, professores e conhecimento. No capítulo intitulado *6 bis – A escola*, encontramos um relato em homenagem a um de seus professores - *Messieur* Louis Germain². Este fora o responsável por fazer com que o pequeno narrador e alguns de seus colegas fossem conduzidos para outro mundo, no qual o trabalho infantil deixava ser parte da destinação natural de suas vidas.

Foi por isto que Jacques nunca se esqueceu dele, como se, não tendo jamais sentido realmente a falta de um pai que jamais conhecera, ele houvesse reconhecido, apesar de inconscientemente, primeiro em criança, depois ao longo de sua vida inteira, o único gesto paternal, ao mesmo tempo refletido e decisivo, que influiu na sua vida de criança. Pois M. Germain, seu professor no último ano, tinha influído com todo o seu peso de homem, num certo momento, para modificar o destino desse menino que estava sob sua responsabilidade, e na verdade o tinha modificado. (CAMUS, 1994, p. 123)

É sobre modificar destinos ou construir futuros o que nos une na Pesquisa em Educação, e o fazemos mediado por este dispositivo chamado comunidade científica. Aqui estamos nós, professores pesquisadores, comprometidos com a Educação Básica e, é claro, com o ensino universitário. Mas é, sobre tudo, o compromisso com a Educação Básica aquilo que nos faz um pouco parecidos com M. Germain, a ponto de tornarmos público percursos de pesquisa, interrogantes, inscrição epistemológica, ontológica ou histórica. É deste este lugar híbrido, ao mesmo tempo assentado no cânone e na sensibilidade dos afetos humanos, que a pesquisa em

1 CAMUS, Albert. *O Primeiro Homem*. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

2 No texto, ora Camus grafava o nome de seu professor, *Messieur* Germain, ora usa um pseudônimo, *Messieur* Bernard, para referir-se a ele. Optei por usar somente o nome real do professor que o autor homenageia - M. Germain -, a fim de evitar comprometer o escrito aqui apresentado.

Educação vai pouco, a pouco, cumprindo sua função social, tecendo novos horizontes para o viver coletivo.

Nas aulas do M. Germain, pelo menos, ela alimentava neles uma fome ainda mais essencial para a criança do que para o homem, que é a fome da descoberta. [...] Nas aulas do M. Germain, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de descobrir o mundo. E o professor não se limitava apenas a ensinar-lhes aquilo que era pago para ensinar, ele os acolhia com simplicidade em sua vida pessoal, dividia com eles... (CAMUS, 1994, p. 132)

Fazer educação e produzir conhecimento em educação: duas práticas “da mais alta consideração”, duas práticas que devem estar comprometidas com “a fome da descoberta” e o valor de “descobrir o mundo”. É o que encontramos nos artigos desse Dossiê, nos quais pesquisadores de diferentes universidades compartilham suas ações de pesquisa no campo da Educação, e em favor da Educação e seus praticantes.

No artigo **Apontamentos sobre a Tessitura de Redes como Perspectiva Contemporânea da Pesquisa no campo da Educação**, a professora Isabel Maria Sabino de Farias (UECE) problematiza o potencial de processos associativos para a pesquisa em Educação por meio da constituição de redes. No artigo **A Gestão do Processo Educacional da Pessoa com Deficiência: a legislação e a formação do professor**, os professores Lúcio Jorge Hammes, Bento Selau e Luciane Lakus Roncato (Unipampa) relatam um processo de pesquisa e intervenção voltado para a qualificação da gestão educacional e as garantias das pessoas com deficiência seguindo a política de Educação Especial. O artigo **La Reconfiguración del Medio Rural em Gaicia (España): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial**, os autores Francisco Xosé Armas Quintá, Francisco Rodríguez Lestegás e Xosé Carlos Macía Arce (Universidade de Santiago de Compostela) põem em diálogo efeitos da terceirização da economia e da difusão das tecnologias da informação na região rural da Galícia, a saber a emergência de diferentes ruralidades naquele território. As autoras Neurisângela Maurício dos Santos Miranda (IF Baiano) e Maria Inez S. S. Carvalho (UFBA) convidam o leitor a deslocar-se no terreno da filosofia da diferença para interrogar a formação em exercício de professores com o artigo **Formação de Professores: outros conceitos, outros lugares de acontecimento**. As pesquisadoras Samira Zaidan, Maria Cristina Costa Ferreira e Teresinha Fumi Kawasaki (UFMG) apresentam interrogantes sobre as especificidades e compromissos da pesquisa nos programas de mestrado profissional em educação com o artigo **A Pesquisa da própria Prática no Mestrado Profissional**.

Na seção de Estudos e Ensaio, Maria Elizabete Souza Couto e Jamile Barros Andrade (UFBA) através do artigo **A Aula de Leitura e a Leitura na Aula** analisam as relações e modos de fazer de professoras-alfabetizadoras no que concerne a leitura nas sessões de formação e em sala de aula; e Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Leandra Bôer Possa (UFES) analisam a governamentalidade como ferramenta de produção do professor alfabetizador com o artigo **A Produção do Professor na Formação Continuada no PNAIC: ressonâncias da racionalidade neoliberal**.

Esperamos que a leitura destes artigos, com todo *peso de homem* (e mulheres), contribua para modificar destinos da Pesquisa em Educação, modificando-nos, antes.

Boa leitura!

Rosângela da Luz Matos

Pós-doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (UFBA); Doutora em Sociologia (UFC); Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC na Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: rlmatos@uneb.br / rosangeladaluzmatos@gmail.com

Sumário

Dossiê Temático

Apontamentos sobre a Tessitura de Redes como Perspectiva Contemporânea da Pesquisa no Campo da Educação Isabel Maria Sabino de Farias	12
A GESTÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a legislação e a formação do professor Lúcio Jorge Hammes, Bento Selau e Luciane Lakus Roncato	30
LA RECONFIGURACIÓN DEL MEDIO RURAL EN GALICIA (ESPAÑA): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial Francisco Xosé Armas Quintá, Francisco Rodríguez Lestegás e Xosé Carlos Macía Arce	47
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: outros conceitos, outros lugares de acontecimento Neurisângela Maurício dos Santos Miranda e Maria Inez S. S. Carvalho	67
A Pesquisa da Própria Prática no Mestrado Profissional Samira Zaidan, Maria Cristina Costa Ferreira e Teresinha Fumi Kawasaki	88
Estudos/Ensaios	
A AULA DE LEITURA E A LEITURA NA AULA Maria Elizabete Souza Couto e Jamile Barros Andrade	106
A PRODUÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC: ressonâncias da racionalidade neoliberal Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Leandra Bôer Possa	135

Summary

Thematic Dossier

- Observations on The Composition of Networks as a Contemporary Perspective of Research in The Field of Education** 12
Isabel Maria Sabino de Farias
- THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DISABLED PERSON: the legislation and the training of the teacher** 30
Lúcio Jorge Hammes, Bento Selau e Luciane Lakus Roncato
- RECONFIGURATION OF RURAL AREAS IN GALICIA (SPAIN): some thoughts on teaching in the postindustrial society** 47
Francisco Xosé Armas Quintá, Francisco Rodríguez Lestegás e Xosé Carlos Macía Arce
- FORMATION OF TEACHERS: other concepts, other places of happening** 67
Neurisângela Maurício dos Santos Miranda e Maria Inez S. S. Carvalho
- Researching One's Own Practice During the Professional Master** 88
Samira Zaidan, Maria Cristina Costa Ferreira e Teresinha Fumi Kawasaki

Studies/Essay

- The Classroom of Reading and Reading in the Classroom** 106
Maria Elizabete Souza Couto e Jamile Barros Andrade
- THE PRODUCTION OF THE TEACHER IN THE CONTINUED TRAINING OF THE PNAIC: resonances of neoliberal rationality** 135
Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Leandra Bôer Possa

Resumen

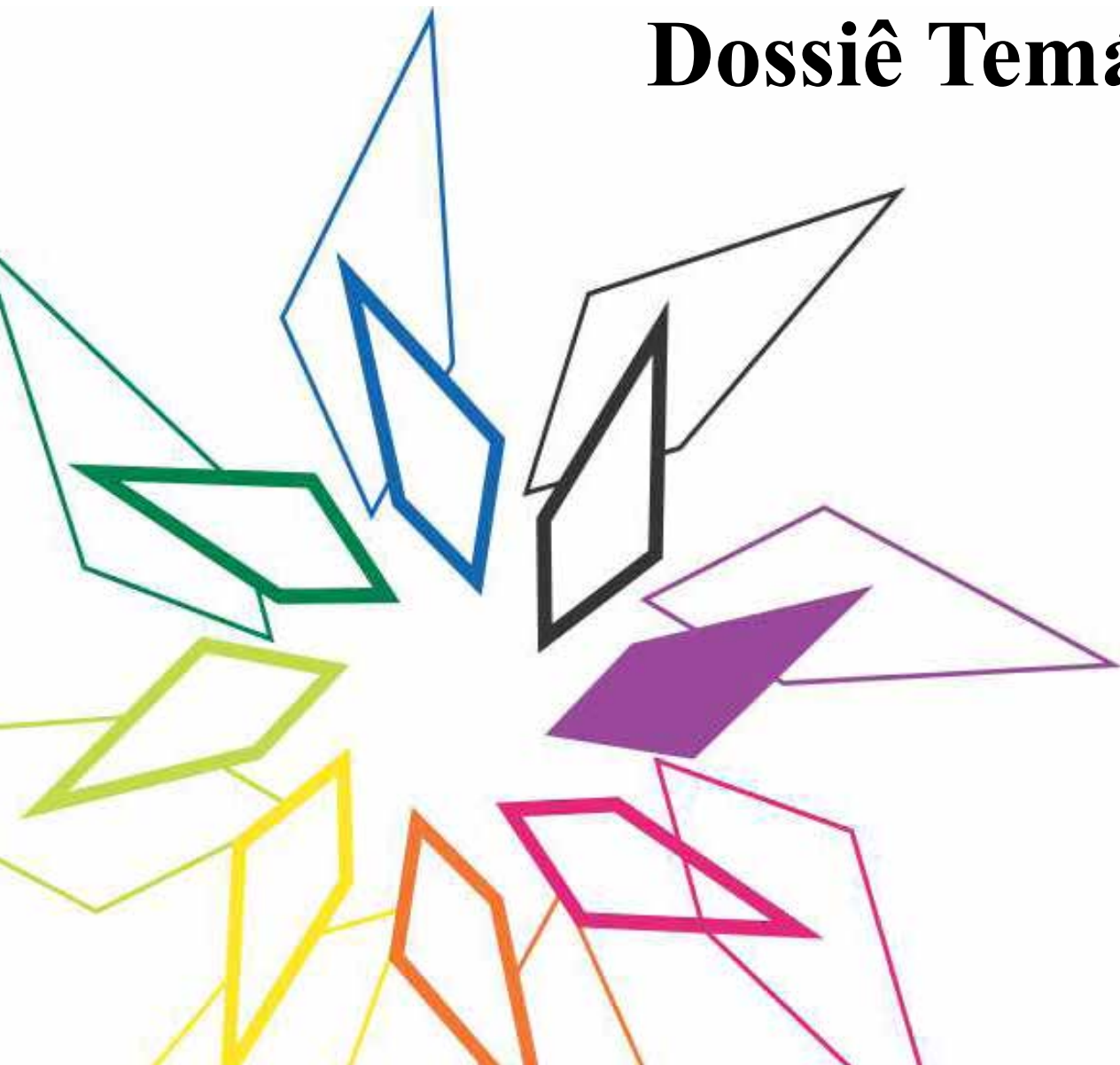
Dossie Temático

Observaciones Sobre la Composición de Redes como Perspectiva Contemporánea de la Investigación en el Campo de la Educación	12
Isabel Maria Sabino de Farias	
LA GESTIÓN DEL PROCESO EDUCACIONAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD: la legislación y la formación del profesor	30
Lúcio Jorge Hammes, Bento Selau e Luciane Lakus Roncato	
LA RECONFIGURACIÓN DEL MEDIO RURAL EN GALICIA (ESPAÑA): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial	47
Francisco Xosé Armas Quintá, Francisco Rodríguez Lestegás e Xosé Carlos Macía Arce	
FORMACIÓN DE PROFESORES: otros conceptos, otros lugares de acontecimiento	67
Neurisângela Maurício dos Santos Miranda E Maria Inez S. S. Carvalho	
La Investigación de la Propia Práctica en el Maestro Profesional	88
Samira Zaidan, Maria Cristina Costa Ferreira e Teresinha Fumi Kawasaki	

Estudios / Ensayos

La Clase de Lectura y la Lectura en la Clase	106
Maria Elizabete Souza Couto e Jamile Barros Andrade	
LA PRODUCCIÓN DEL PROFESOR EN LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PNAIC: resonancia de la racionalidad neoliberal	135
Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte e Leandra Bôer Possa	

Dossiê Temático



Apontamentos sobre a Tessitura de Redes como Perspectiva Contemporânea da Pesquisa no Campo da Educação

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963> E-mail: isabel.sabino@uece.br

RESUMO

Este escrito apresenta apontamentos acerca da tessitura de redes como tendência no campo da pesquisa, em particular na pesquisa em Educação, estratégia de ampliação do processo associativo de pesquisadores no delineamento de alternativas para a melhoria da qualidade do conhecimento, conseqüentemente para seu avanço. Inicia retomando aspectos históricos da gênese da pesquisa em Educação na cena nacional, reflexão entremeada por anotações buscando explicitar a perspectiva dominante nesse percurso. Registra, em seguida, experiência de pesquisa em rede empreendida pela articulação de quatro Programas de Pós-graduação em educação de três Universidades públicas situadas nas regiões Nordeste e Sudeste do país, iniciativa apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), promovido pela CAPES.



Apontamentos sobre o contributo da formação pós-graduada *stricto sensu* encerram as reflexões em torno do potencial de processos associativo de pesquisadores mediante a constituição de redes.

Palavras-chave: Pesquisa em rede. Tendência de pesquisa. Pesquisa em Educação. Formação de pesquisadores.

OBSERVATIONS ON THE COMPOSITION OF NETWORKS AS A CONTEMPORARY PERSPECTIVE OF RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION

This paper presents observations about the composition of networks as a trend in the field of research, in particular in the research in Education, strategy to expand the associative process of researchers in the delimitation of alternatives for the improvement of the quality of knowledge, consequently for its advancement. It begins resuming historical aspects of the genesis of Education research in the national scene, and then recording the experience of network research undertaken by the articulation of four post-graduate programs in education of three public universities located in the Northeast and Southeast regions of the country, project supported by the Education Observatory Program (OBEDUC) promoted by CAPES. Observations on the contribution of postgraduate *stricto sensu* formation conclude the reflections about the potential of associative processes of researchers through the creation of networks.

Key words: Network Research. Research Trend. Research in Education. Researchers Formation.

OBSERVACIONES SOBRE LA COMPOSICIÓN DE REDES COMO PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Este escrito presenta apuntes a cerca de la tesitura de redes como tendencia en el campo de investigación, en particular en la investigación en Educación, estrategia de ampliación del proceso asociativo de investigadores en el delineamiento de alternativas para la mejora de la calidad del conocimiento, consecuentemente, para su avance. Empieza anudando aspectos históricos de la génesis de investigación en Educación en la escena nacional, reflexión entre mezclada por anotaciones buscando explicitar la perspectiva dominante en este recorrido. Registra, en seguida, experiencia de investigación en red emprendida por la articulación de cuatro programas de posgrado en Educación de tres universidades públicas ubicadas en las regiones del Nordeste y Sudeste del país, iniciativa apoyada por el Programa Observatório de Educação (OBEDUC), promovido por la CAPES. Apuntes sobre la contribución de la formación posgraduada *stricto sensu* encierran las reflexiones en torno al potencial de procesos asociativo de investigadores mediante la creación de redes.

Palabras claves: Investigación en red. Tendencia de investigación. Investigación en Educación. Formación de investigadores.



Apontamentos sobre a Tessitura de Redes como Perspectiva Contemporânea da Pesquisa no Campo da Educação

A produção de conhecimento sobre educação no Brasil é relativamente nova, embora a trajetória histórica da emergência da preocupação científica com as questões da área denote vigor e movimento ascendente de consolidação. Neste escrito apresentamos apontamentos acerca da tessitura de redes como tendência no campo da pesquisa, em particular na pesquisa em Educação, estratégia de ampliação do processo associativo de pesquisadores no delineamento de alternativas para a melhoria da qualidade do conhecimento, conseqüentemente para seu avanço.

Iniciamos essa conversa retomando aspectos históricos da gênese da pesquisa em Educação na cena nacional, reflexão entremeada por anotações buscando explicitar a perspectiva dominante nesse percurso. Tais apontamentos são destacados como necessárias a todo e qualquer exercício de compreensão de perspectivas da pesquisa no campo da Educação. Na sequência, registramos experiência de pesquisa em rede empreendida pela articulação de quatro programas de pós-graduação em educação de três universidades públicas situadas nas regiões Nordeste e Sudeste do país, iniciativa apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) promovido pela CAPES. Apontamentos sobre o contributo da formação pós-graduada *stricto sensu* encerram as reflexões em torno do potencial de processos associativo de pesquisadores mediante a constituição de redes.

Marcos da pesquisa brasileira em Educação

Como assinalado, o Brasil acumula uma trajetória jovem na produção da pesquisa em Educação (ANDRÉ, 2006), desenvolvimento marcado por traços que, de certo modo, delineiam a orientação assumida, aqui entendida como perspectiva.

A existência de produções esparsas desde as primeiras décadas do século passado são destacadas por Gatti (2002) como indícios da gênese de “certa preocupação científica” com questões educacionais, história que se funde tanto com a constituição da universidade brasileira quanto dos estudos pós-graduados no país. É o que se pode depreender do registro de Balbachesvk (2005, p. 276) ao situar que a origem da pós-graduação brasileira remonta ao “modelo das cátedras adotado nas primeiras universidades brasileiras criadas nos anos 1930”, evidenciando clara influência europeia.



No sistema de cátedra, que no Brasil foi substituído pelo regime departamental de inspiração norte-americana a partir da Reforma Universitária de 1968, as decisões relativas ao ensino, pesquisa e extensão em um dado campo de estudo é responsabilidade de um único professor. Sobre o modelo de cátedra na formação pós-graduada a autora informa ainda:

O elemento central desse modelo era a relação tutorial que se estabelece entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulo, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa. Nesse formato, [...] a autoridade acadêmica do professor era absoluta: apenas a ele cabia estabelecer o conteúdo e o volume das atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa [...]. Da mesma forma, era esse professor quem determinava quais questões e métodos de demonstração eram aceitáveis para uma dissertação e quais técnicas eram admissíveis para a pesquisa. (BALBACHESVK, 2005, p. 277).

Esse modelo de estudos pós-graduados teve reduzida repercussão no ensino superior brasileiro, uma ação localizada, pois poucas universidades ofereciam esse tipo de formação, além de ser restrita a algumas áreas de conhecimento. A demanda concentrava-se nos interessados em ingressar na vida acadêmica, sendo uma titulação pouco conhecida. “Até então não se falava em pesquisa educacional no país”, anota Ferreira (2009, p. 46).

Com efeito, a preocupação com a pesquisa em educação enquanto objeto de política pública se delineia com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) (1938), ligado ao MEC, que, naquele momento, entendia a pesquisa como recurso instrumental para a formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar (ANDRÉ, 2006). Esse primeiro momento da pesquisa educacional, que vai de 1940 a 1955,

[...] é caracterizado pela leitura psicológica do processo de educação escolar, com forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. As idéias pedagógicas eram marcadas pelo escolanovismo, que fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia defendia o ensino centrado no aluno e valorizava o aprender a aprender. A estrutura inicial do INEP incluía uma Divisão de Psicologia Aplicada que foi criada por influência de Lourenço Filho, psicólogo e defensor das idéias escolanovistas, que foi seu primeiro diretor. Em 1944 começa a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, que abriu espaço para divulgação dos trabalhos científicos da área. (ANDRÉ, 2006, p. 13).

A pesquisa nacional em educação, como revela a autora supracitada, começa e ganha sistematicidade pela ação indutora do Poder Público, que então se configura como principal protagonista dessa oferta.

Este protagonismo, anota André (2006), se firma no período de 1956 a 1964 com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco Centros Regionais de Pesquisa, ligados ao INEP, que se encarregam da formação de pesquisadores no país, uma vez que a universidade assume papel secundarizado nessa tarefa. Nesse momento da trajetória da pesquisa em educação o interesse é “mapear a sociedade brasileira de modo a fornecer dados a uma política educacional que alavancasse o progresso econômico do país, levando em conta as diferenças regionais”, registra André (2006, p. 13) referenciando-se nos estudos de Angelucci e outros (2004, p. 54), que por sua vez advertem ser esse um momento de ascensão “das ciências sociais, em chave teórica funcionalista”.

O reconhecimento da formação pós-graduada é regulamentado em 1965 quando o Ministério da Educação reconhece-a como um nível de ensino, além do bacharelado. Regulamentação registrada no Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação (CEF), também conhecido como Parecer Sucupira. Este parecer estabeleceu “o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado”, bem como definiu “uma linha de continuidade entre os dois, consagrando o mestrado como um pré-requisito para o doutorado” (BALBACHESVK, 2005, p. 277).

A primeira regulamentação da pós-graduação brasileira, ainda conforme Elizabeth Balbachevsky, acontece sob os auspícios de “um regime militar com forte orientação nacionalista” e que considerava a educação como fator de desenvolvimento econômico, na perspectiva da teoria do capital humano. Assim, entre os anos de 1965 a 1970, movida, sobretudo, por financiamentos externos, a pesquisa nacional em educação é marcada pela produção de estudos com orientação econômica. Sobre a perspectiva de pesquisa importa destacar:

As soluções apresentadas para os problemas educacionais eram basicamente tecnicistas, visando a eficácia e eficiência na escolarização de uma porção cada vez maior da população. Daí o prestígio dos testes psicológicos, da instrução programada, dos objetivos comportamentais, do planejamento. Nos institutos oficiais de pesquisa eram realizados levantamentos e *surveys*, buscando a caracterização de professores, alunos e escolas, assim como estudos descritivos de métodos de ensino e recursos didáticos. (ANDRÉ, 2006, p.14).



Um traço do desenvolvimento da pesquisa em educação, considerando o marco a criação do INEP (1938) até os 1970, é que seu *locus* não é a Universidade; seu nascimento é movido pela ação indutora de órgãos governamentais, que se firma nas três primeiras décadas como principal protagonista. Sobre o ostracismo da universidade nesse interregno Aparecida Joly Gouveia (1971, p. 10), em estudo seminal acerca do tema, assevera que “a maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários, porém, resulta de esforços individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos”. Prossegue lembrando que a “pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário”.

Em resumo, a pesquisa na área de educação não nasceu de um movimento da universidade, mas foi induzida pelos órgãos governamentais dentro de expectativas muito definidas: obter subsídios para as políticas educacionais. Este propósito, contudo, parece não ter alçado êxito, uma vez que o estudo de Aparecida Joly Gouveia, antes citado, detectou, como bem sinalizado por André (2006, p. 14), “uma separação total entre o que era pesquisado na área de educação e as medidas governamentais”.

O ostracismo da universidade na produção da pesquisa em educação se inverte rapidamente a partir de sua primeira regulamentação – o Parecer Sucupira, (1965). Desde então, a universidade, em particular a formação pós-graduada *stricto sensu*, assume papel central na produção de conhecimento na área. Com efeito, os anos de 1970 são pródigos para a pós-graduação, assistindo-se um rápido crescimento de sua oferta, bem como é nesse período que ela se configura como “objeto de planejamento estatal”, sendo formulado o I PNPG (1975-1979), estabelecendo procedimentos de acompanhamento e avaliação (FERREIRA, 2009).

Desse modo, no interstício de uma década, entre 1965 e 1975, são criados 16 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação (ANDRÉ, 2006), contexto institucional que concentra, à época, os recursos humanos com mais alta qualificação no país. A “expansão dos quadros das universidades” e à “emergência de alguns grupos de pesquisa”, ao lado da instituição do Departamento de Pesquisas Educacionais (1971) da Fundação Carlos Chagas, é outro importante setor que congrega corpo significativo de pesquisadores responsáveis por impulsionar o desenvolvimento da pesquisa em educação. Investimentos na formação de profissionais da área no exterior contribuem, no seu retorno, para ampliar e reforçar o segmento docente das universidades e programas de pós-graduação, anota Marli André ao sintetizar o que se sucede nesse período, por ela denominado de institucionalização da pesquisa em educação.



Estas ações, de certo modo, compõem o movimento pelo qual a Universidade se firma definitivamente como *locus* da pesquisa em educação, bem como a emergência de alguns centros especializados, momento também marcado por deslocamentos nos objetos e nos métodos da pesquisa. Gatti (2001, p. 67) identificou os novos temas em estudo: currículos; avaliação de programas; caracterização de redes e recursos educativos; relações entre educação e trabalho; características de alunos, famílias e comunidade; nutrição e aprendizagem; validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação; estratégias de ensino. Esses estudos passaram a ser produzidos a partir do uso de referenciais teóricos mais críticos e de instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise. Porém, a autora aponta a permanência de problemas na qualidade dos trabalhos produzidos, como a pulverização de temas, o modismo e a fragilidade metodológica na abordagem e na análise dos problemas.

As duas décadas seguintes (1980 e 1990) registram crescimento expressivo da pesquisa em educação, assim sintetizado por André (2006):

- a) Os temas se ampliam e se diversificam (p. 16). Enquanto nas décadas de 1960 e 1970 predominam estudos com ênfase em variáveis de contexto e seu impacto no desempenho dos sujeitos, nos anos 1980 são substituídos pelas investigações de processos. O exame de questões gerais cede, pouco a pouco, lugar “a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico”;
- b) Os enfoques também se ampliam e se diversificam (p. 16), difundindo-se a metodologia da pesquisa-ação e da teoria do conflito, especialmente no início da década de 1980, em contraponto a orientação tecnicista. Propaga-se o reconhecimento de que a compreensão e a interpretação das questões em torno do fenômeno educacional reclamam “enfoques multi/inter/ transdisciplinares e tratamentos multidimensionais”;
- c) Ascensão de outras abordagens metodológicas (p. 16), com forte adesão aos estudos qualitativos, cuja heterogeneidade de métodos de produção e de análise de dados é percebida como possibilidade de maior e melhor exploração das questões educacionais.
- d) Mudança no contexto de produção dos trabalhos de pesquisa (p. 17) configurada na ênfase no exame de “situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula”, evidenciando a limitação de análises educacionais baseadas “em situações controladas de experimentação, do tipo laboratório”.

O inventário do desenvolvimento da pesquisa em educação nas décadas finais do século passado revela um percurso de avanço progressivo, mas também de críticas contundentes a “questões de teoria e método”, conforme alerta Gatti (2001, p. 69), problemas resultante em uma produção de qualidade desigual. Nesse interregno, como assinala a autora, destaca-se também



a consolidação de grupos de pesquisa que despontam como referência em algumas subáreas, *expertise* que, conforme anota a autora, encontra em ações científicas e associativas oportunidade de visibilização e fortalecimento. As reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é um desses espaços. Esta entidade, que congrega pesquisadores e programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação do país assume, desde meado dos anos 1970, forte atuação política e acadêmica, promovendo intercâmbio, integrando pesquisadores e difundido o conhecimento produzido na área.

Decorrida quase duas décadas do século XXI, a universidade, em particular a pós-graduação *stricto sensu*, firma-se como *locus* privilegiado da produção da pesquisa em educação no Brasil, momento também em que se acentua o desenvolvimento de processos associativos entre pesquisadores e grupos de pesquisa. Com efeito, a ruptura com o modelo de pesquisa individual demarca, como esclarece o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010, p.192), “a transição para o modo 2 de produção de conhecimento”, no qual a ciência está fortemente articulada aos contextos de aplicação, ou seja, às demandas da sociedade, com maior responsabilidade social, em que os atores envolvidos trabalham de forma colaborativa e negociada.” O aglutinamento dos pesquisadores em redes desponta como modelo, caminho para enfrentar os desafios da pesquisa e da produção do conhecimento na contemporaneidade.

Para além das diversas características e terminologias que surgem nas experiências com este desígnio, importa realçar que não se trata apenas de uma nova forma de representação do conhecimento, mas principalmente, de uma mudança epistemológica e teórico-metodológica, uma outra maneira de conceber e produzir conhecimento e se colocar como pesquisador nesse processo, o que requer romper com o isolamento, pesquisar em colaboração e explorar as diversas *expertises* de cada indivíduo e ou grupo de pesquisa que compõem o conjunto de pesquisadores (FARIAS *et al.*, 2018).

A demanda pela constituição de pesquisas em redes emerge fomentada, sobretudo, por medidas governamentais adotadas no primeiro decênio dos anos 2000, em especial pela definição da Capes como responsável pela formulação de políticas para a formação de professores da Educação Básica (Lei nº 11.502/2007). Entre outros aspectos, as ações implementadas nesse momento buscam estabelecer um vínculo mais estreito entre instituições formadoras e escolas públicas, articular graduação e pós-graduação e valorizar o magistério. É na esteira desse movimento, impulsionado também por reivindicações apresentadas em vários encontros de pesquisadores e de grupos interinstitucionais de pesquisa, que o Programa Observatório da Educação (OBEDUC) é lançado em 2006 pela CAPES/INEP.



Apresentamos, a seguir, um contorno geral de experiência de pesquisa em rede empreendida pela articulação de três grupos de pesquisa consolidados vinculados a quatro programas de pós-graduação em educação, de três universidades públicas situadas nas regiões Nordeste e Sudeste do país, iniciativa apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) promovido pela CAPES. Esta iniciativa visa promover, de modo integrado, a produção de conhecimento sobre a Educação Básica e a formação do pesquisador dessa área (BRASIL, 2006). Trata-se de ação com forte potencial indutor de melhoria na formação do professor, tendo como esteio o princípio da aproximação e da interlocução universidade e escola pública.

Delineamentos gerais de uma experiência de pesquisa em rede

A noção de rede evoca, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1.627), a ideia de entrelaçamentos, de um “conjunto de pontos que se comunicam entre si” ou de “pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum”. É sob essa perspectiva que os integrantes do Projeto em Rede OBEDUC nº 20667 realizaram pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica com professores dos Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, em três núcleos que sediam as equipes locais. Pesquisa em rede porque assumida como ação de coletivo e de colaboração entre pares desde as decisões teóricas e metodológicas de fundo aos encaminhamentos mais operacionais em torno do objeto de estudo; pesquisa em rede movida pelo interesse de também contribuir para a formação de seus pesquisadores, iniciantes e veteranos (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2017).

Esta compreensão guiou a aproximação de integrantes de três grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Formação e Profissão Docente (FOPROFI), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); e, o grupo de estudo e pesquisa Escola Pública, Infâncias e Formação de Professores (GEPEPINFOR), vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Guarulhos). Em conjunto, no período de 03/2013 a 11/2017, esses pesquisadores desenvolveram investigação, com desenho multicêntrico, com pessoas de contextos institucionais distintos (UECE – Ceará, UFOP – Minas Gerais e UNIFESP – São Paulo) e em momentos de formação diversos (graduandos, especialistas, mestrandos, doutorandos e professores da Educação Básica).



O percurso metodológico adotada nessa pesquisa em rede tem sua seiva no trabalho colaborativo, aqui compreendido como metodologia utilizada na estruturação e a organização da rede de pesquisa numa perspectiva de decisões compartilhadas, o que se fez mediante a adoção de estratégias de interação e diálogo que favoreçam a manifestação e o posicionamento dos pesquisadores como sujeitos autores da investigação (FARIAS et al., 2018, p. 65).

Seu contorno envolveu a configuração de núcleos, constituídos pelos grupos de pesquisa de cada IES, tendo a infraestrutura desses contextos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação envolvidos como base de trabalho. Espaço físico e acadêmico que assegurou condições materiais para a realização das atividades.

Um objeto de estudo em comum, no caso o desenvolvimento profissional docente, é outro elemento definidor da ideia de pesquisa em rede vivenciada pelos pesquisadores integrantes do Projeto OBEDUC nº 20667. Seu escopo geral se deteve em analisar aspectos da experiência vivida por professores da Educação Básica do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que contribuem para seu desenvolvimento profissional, desvelando se essa participação é mobilizadora de práticas inovadoras de ensino. Desse modo, o desenho da pesquisa contempla questionamentos acerca do desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam do PIBID como supervisores.

Categoria central da pesquisa, o desenvolvimento profissional docente foi compreendido como um processo de aprendizagem, de crescimento mais vivencial e integrador ocorrente ao longo da carreira docente e que pode ser facilitado ou inibido, tendo com principais referências teóricas as formulações de Antônio Nóvoa, Marcelo García, Denise Vaillant, Francisco Imbernón e Júlia Oliveira-Formosinho.

Professores da Educação Básica envolvidos no Pibid como professores supervisores compuseram os sujeitos da pesquisa. O estudo abrangeu 90 docentes, entre ativos e egressos dessa função no Pibid, distribuídos equitativamente entre os três núcleos (30 sujeitos em cada).

O plano geral da investigação condensou três fases: a primeira destinada ao aprofundamento de estudos e mapeamento de dados secundários sobre o tema; a segunda voltada para a produção de dados primário; e, a terceira abrangeu o movimento de análise e interpretação dos dados. Na prática esses momentos envolveram inúmeras ações, todas partilhadas coletivamente, inter e intra núcleos, movimento que exigiu, conforme anotado pelos coordenadores dessa experiência:



Encontros ampliados de planejamento entre os núcleos, elaboração de agenda anual comum de trabalho, sessões de estudo, debates mediados pelo uso de recursos tecnológicos disponíveis na internet (skype e web conferências), realização de oficinas sobre temas e práticas de pesquisa (a exemplo do uso do software NVIVO), produção de textos e discussão entre núcleos, são algumas das ações que deram forma a dinâmica de desenvolvimento de nossa investigação em rede (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p. 17).

Nesse caminho, inúmeros aprendizados (trabalhar com grupos heterogêneos um desafio constante); conquistas importantes (vários integrantes aprovados em concursos públicos e na pós-graduação, entre estes, professores da escola pública); interfaces férteis no fortalecimento de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação (participação em bancas, ações de solidariedade entre programas de pós-graduação, intercâmbio de docentes e estudantes e estímulo à inserção de professores da escola pública na pós-graduação *stricto sensu*) e na interlocução universidade/escola pública, bem como na produção de conhecimento em parceria na elaboração de artigos, organização de livros e comunicações visando a participação em eventos.

O Projeto OBEDUC nº 20667 envolveu, durante sua vigência, 102 participantes, entre discentes (41 graduandos, 20 mestrandos, 4 doutorandos, 29 professores da Educação Básica e 8 colaboradores), todos logrando êxito na trajetória de formação superior, seja concluindo sua graduação, ingressando na pós-graduação *stricto sensu* ou defendendo sua tese ou dissertação.

Os aprendizados e indicadores dessa pesquisa em rede, sintetizados na obra “Pesquisa em rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento” (FARIAS et al., 2018), evidenciam que essa é uma alternativa fértil de articulação entre graduação, pós-graduação e Educação Básica e que inverte a lógica da formação de professores, fazendo coro ao argumento de Nilda Alves, manifesto há quase trinta anos atrás, de que é inaceitável a ideia de que a formação de um profissional “se dá, exclusivamente, em cursos de formação (ela se dá em múltiplas esferas”. A pesquisa é um dessas esferas ou, como temos dito, “um contexto legítimo de formação, pois o professor, como alguém que lida com o conhecimento e é responsável por mediar o processo de conhecer de outras pessoas, necessita compreender como se conhece” (p. 107).

Contributo das redes na formação de novos pesquisadores em Educação

Processos associativos de pesquisadores como a experiência de pesquisa em rede detalhada neste texto evidenciam seu potencial na formação de novos pesquisadores, sobretudo na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exemplo da Educação. Nesse movimento, a pós-



graduação *stricto sensu* firma-se definitivamente como lugar do desenvolvimento da produção nesses campos, pois dela provêm o maior volume dos estudos que fazem avançar o conhecimento.

Nesse aspecto, não é demais sublinhar que a formação de recursos humanos com alta qualificação mantém-se, nesses primeiros decênios do século XXI entre os maiores desafios sociais do país. Formar profissionais com capacidade de produzir conhecimento que contribua na formulação, apoio e implementação de políticas em organizações sociais nas mais diferentes áreas do conhecimento é hoje um imperativo. Essa é uma preocupação primeira que não podemos perder de vista enquanto pesquisadores.

Indicadores recentes acerca da formação dos brasileiros revelam situação delicada e inquietante, uma vez que mostram resultados que posicionam o país atrás de todos os países desenvolvidos e de muitos considerados subdesenvolvidos. Hoje no Brasil, de acordo com dados divulgados pelo PNAD¹, aproximadamente 8% da população com 15 anos ou mais não é alfabetizada, isso quer dizer que cerca de 12,9 milhões de pessoas não sabem ler, escrever e nem dominar cálculos, sendo considerados analfabetos. A região Nordeste é a que apresenta maior taxa de analfabetismo (16,2%), movimento que se mantém nos últimos cinco anos. Amargamos, ainda, uma alta concentração de analfabetos funcionais (17,1% em 2015), sendo o Nordeste a região que registrou a taxa mais alta (26,6%). Estamos muito aquém do desempenho de países como a Coreia do Sul e Uruguai (respectivamente, 2% de analfabetos), Argentina e Cuba (com 3%), Chile (com 4%) e México (com 10% de analfabetos)².

Se olharmos para a escolarização básica, ainda de acordo com dados do PNAD, mais da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais não conseguiu completar o Ensino Médio até 2015, o que significa que o percentual de brasileiros adultos que terminam o Ensino Médio situa-se na casa dos 14%, enquanto em países como a Malásia o percentual é de 21%, no Chile 26% e na Coreia do Sul 62%. Este fato, não só afasta estes jovens da ciência produzida no País, pela não conclusão da escolarização básica, como os impede de acessar os cursos de pós-graduação.

E a Educação Superior? Segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem apenas 14% da população adulta (entre 24 e

1 Dados extraídos do endereço: <http://www.brasilecola.com/brasil/idh-escolarizacao-no-brasil.htm>. Acessado em 14/05/2012.

2 Extraído da matéria: “Só 14% dos adultos no Brasil tinham ensino superior em 2015, nota OCDE”. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4710581/so-14-dos-adultos-no-brasil-tinham-ensino-superior-em-2015-nota-ocde>. Acessado em 4/03/2018.



64 anos) com ensino superior completo³. A média é consideravelmente menor que a de 35% dos países da OCDE. O percentual de adultos brasileiros com ensino superior é mais baixo que a média de países latinos como o Chile (21%), Colômbia (22%), Costa Rica (23%) e México (16%).

E o que dizer da pós-graduação⁴? Este segmento, infelizmente, ainda é um território de poucos. O número de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado não chega a 1% da população⁵ (apenas 0,51%). De acordo com dados do CNE⁶ (2016), “O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado”.

É verdade que nos últimos anos temos presenciado um movimento de expansão notável, conforme evidencia o atual documento de área da CAPES (2016) que, ao analisar os últimos períodos de avaliação (desde 2004), identifica movimento significativo de crescimento da oferta nesse campo. O número de cursos de mestrado e doutorado no país, considerando as 48 áreas de conhecimento, praticamente triplicou em 16 anos: se em 2000 havia 1.439 programas disponíveis, em 2016 esse número saltou para 4.257.

A Área de Educação, por sua vez, em setembro de 2016, registrou 246 cursos de pós-graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 44 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 172 Programas, 74 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 54 com Mestrado Acadêmico e 44 com Mestrado Profissional (MEC/CAPES, 2016, p. 2). Também é expressiva a melhora do conceito dos programas da região Nordeste que atualmente conta com cinco programas com conceito 5 (UFBA, UNEB, UFPE, UFRN, UECE). Mesmo assim, ainda estamos longe de ter um número de doutores proporcional à população ativa, ao PIB e às nossas

3 Informações retiradas do endereço: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12124>. Acessado em 14/05/12.

4 Veja a matéria: “Analisamos cursos de pós-graduação no Brasil”, disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Multimedia/Infograficos/noticia/2015/06/analizamos-os-cursos-de-pos-graduacao-no-brasil2.html>. Consultada em 2016.

5 Veja a matéria: “País tem 705 mil mestres e doutores”, disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2013/04/23/internas_educacao,375760/pais-tem-705-mil-mestres-e-doutores.shtml. Acessado em 2016.

6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acessado em: 04-03-18.



riquezas naturais⁷, pois para cada mil brasileiros temos somente 1,4 doutores, enquanto na Suíça esse índice é de 23, na Alemanha, 15,4 e, nos Estados Unidos, 8,4.

Esses indicadores, pelos desafios que retratam, ao mesmo tempo evidenciam avanços, nos convocam também a problematizar questões relacionadas às perspectivas da pesquisa no campo da educação, considerando o momento histórico nacional recente que enfrentamos. Que perspectivas vislumbrar para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, em particular para a pesquisa no campo da Educação, em um contexto de austeridade fiscal e de aprofundamento da crise política, agravado por um governo com um projeto neoliberal de nação, sem legitimidade para a consecução de alterações nas políticas públicas e, que, mesmo assim, desenvolve uma agenda de graves restrições aos direitos sociais?

Esta é uma indagação necessária considerando ser a universidade, em particular a universidade pública, *locus* privilegiado de desenvolvimento da produção de conhecimento nas mais diversas áreas e, paradoxalmente, nesse contexto de crescentes restrições aos direitos sociais, encontrar-se em risco, ameaçada em todos os âmbitos: político, financeiro e em sua autonomia didático–científica.

Do contrário, como entender o sucateamento da universidade pública? A situação “dramática e aviltante” vivida pela UERJ⁸, pelos professores da UEPG e da UERN, e várias outras instituições espalhadas pelo território brasileiro? O que dizer da demissão⁹ em massa dos professores com base na reforma trabalhista em curso no atual governo? E do corte de bolsas de estudo e de financiamento de pesquisas por parte das agências públicas? Essas questões não são triviais e não podem ficar alheias ao processo de compreensão da realidade educacional.

Não podemos desconsiderar o movimento em curso de ataque e de desmoralização da universidade, evidenciado de modo emblemático na “Operação, Ouvidos Moucos”, que investigou o desvio de recursos da Universidade Aberta na UFSC. Também é sintomático desse risco manifestações recentes do MEC contrárias à livre expressão e circulação de pensamento

7 Veja a matéria: “Presidente da Capes apresenta PNPG 2011-2020 na ABC”. Extraído do endereço: http://www.abc.org.br/imprensa.php3?id_article=1158. Acessado em 14/05/12.

8 “Reitor afirma que situação da Uerj é dramática e aviltante”, matéria disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/reitor-afirma-que-situacao-da-uerj-e-dramatica-e-aviltante.ghtml>. Acessado em 03/03/18.

9 “Estácio anuncia demissão em massa de professores, diz sindicado” - matéria publicada em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/estacio-promove-demissao-em-massa-de-professores-diz-sindicato.ghtml>. Acessado em 03/03/18.



e de produção de conhecimento, expresso em dois episódios recentes: a Nota do MEC contra a disciplina sobre “O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil”, ofertada pelo Professor Titular Luís Felipe Miguel, da Universidade de Brasília; e, a acusação policial contra Professor Emérito da UNIFESP de “apologia ao crime” por realizar pesquisas sobre a *cannabis sativa* (vulgo maconha). Entendemos que a autonomia acadêmica e a liberdade de pesquisa científica são requisitos básicos de uma sociedade democrática (ABA, 2018).

No momento crítico que vivemos a redução drástica do financiamento público na área da Educação, Ciência e Tecnologia desdobra-se como a face visível das medidas polêmicas instituídas pelo atual governo. Aliás, o corte drástico em CT&I no Orçamento de 2018, aprovado pelo Congresso Nacional em 13 de dezembro de 2017, pode ser notificado como uma “tragédia anunciada” por várias entidades científicas, entre elas a ANPED e ABA, as quais se manifestaram repudiando esse movimento. Para que possamos dimensionar o impacto dessa medida basta dizer que o

[...] “valor aprovado para o orçamento geral do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, para 2018, é cerca de 19% menor do que o que foi aprovado para 2017 pelo mesmo Congresso. O orçamento movimentável, destinado a custeio e investimento (ou seja, excluídas as despesas obrigatórias e a reserva de contingência), é de aproximadamente R\$ 4,7 bilhões para o próximo ano, 25% a menos do que o aprovado para o orçamento de 2017. (ANPED, 2017).

Ao repudiar tais medidas, a nota pública da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação adverte ainda para os reflexos desses cortes nas agências de fomento, universidades públicas e instituições de pesquisa, destacando, por exemplo, que:

Os recursos para a CAPES em 2018, uma agência fundamental para a pós-graduação brasileira, responsável por grande parte da pesquisa científica produzida no país, teve uma diminuição de 20% em relação ao aprovado para o orçamento de 2017. Nas universidades públicas federais, os recursos para custeio foram mantidos em patamar 20% inferior aos valores de 2014 e os recursos para investimento foram ainda mais reduzidos, representando agora um corte de mais de 80% em relação a 2014. Muitas instituições de pesquisa importantes para o país, como a Fiocruz, o Ibama e o Inmetro foram igualmente atingidas por cortes de recursos para custeio e investimento. Ademais, quando se considera que os recursos federais para a área são catalizadores importantes de recursos estaduais, por meio das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa



- FAPs, que estão sendo também fortemente reduzidos, percebe-se a gravidade do momento para o sistema nacional de CT&I. (ANPED, 2017).

Não perder de vista esta conjuntura é fundamental para todo pesquisador, seja iniciante ou experiente. Problematizar essas situações é um desafio que se impõe ao campo da produção do conhecimento em todas as áreas, especialmente no campo da Educação. Uma reflexão necessária se quisermos produzir um conhecimento crítico, que contribua para avançarmos na nossa capacidade de compreensão e de intervenção na vida social contemporânea. Mais do que nunca, parece-nos fundamental entender que o conhecimento não é neutro; ele se faz e é produzido implicadamente.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 1, p. 51-72, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Realidade social e os desafios da pesquisa em Educação: reflexões sobre o nosso percurso. *Revista Psicologia da Educação*, nº 31, agosto, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200005 Acesso em 01/03/18.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez., 2006.

ANPED. *Orçamento de CT&I para 2018: tragédia anunciada!*. Nota pública publicada em 20/12/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/orcamento-de-cti-para-2018-tragedia-anunciada>. Consultado em: 02-03-18.

ANTÓNIO NÓVOA EXORTA PROFESSORES A DIZER “NÃO”. Matéria publicada em 03/05/2013 - Público e Lusa. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/antonio-novoa-exorta-professores-a-dizer-nao-1593260>. Acesso em 08.set.2014



BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: *Os desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 285-314. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

BRASIL. MEC. CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2010*. Brasília: Distrito Federal: CAPES, 2010.

_____. *Decreto nº 5.803/2006*. Institui o Programa Observatório da Educação. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao/legislacao> Acesso em 21.dez.2017.

_____. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 26 jan. 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. *Relatório Final de Pesquisa*. Programa Observatório da Educação/OBEDUC. Fortaleza: UECE/PPGE/EDUCAS, 2017. (mimeo).

_____; _____. Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. *Revista Educação Matemática em Foco*, vol. 5, nº 1, 2016, p. 13-29.

_____; _____. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contexto coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. *Contrapontos*, vol. 9, nº 1, p. 43-54, Itajaí, jan/abr., 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *CADERNOS DE PESQUISA*, nº 113, p. 65-81, jul., 2001.



GOUVEIA, Aparecida Joly. Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 1, p. 1-48, 1971.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MEC. CAPES. *Documento de Área – Educação*. Brasília: Distrito Federal, 2016, 24p.



A GESTÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a legislação e a formação do professor

LÚCIO JORGE HAMMES (UNIPAMPA)

Doutor em Educação pela UNISINOS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-4628> E-mail: luciojh@gmail.com

BENTO SELAU (UNIPAMPA)

Doutor em Educação em Educação pela UFPEL. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Defectologia de Vygotski. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>:
E-mail: bentoselau@gmail.com



LUCIANE LAKUS RONCATO (UNIPAMPA)

Mestre em Educação pela UNIPAMPA. Professora da Rede Pública Municipal de Pelotas, Rio Grande do Sul. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0332-4257>
E-mail: luciane.roncato@outlook

RESUMO

Este artigo traz resultados de um processo de pesquisa e intervenção que teve como objetivo qualificar o processo de gestão educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão, Rio Grande do Sul. Os estudos partiram das leis referentes à educação especial no Brasil, leituras de Paulo Freire e seus pressupostos teóricos. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica, desenvolvida através de cinco encontros em que os professores refletiram, dialogaram e aprofundaram conhecimentos, em busca de alternativas para qualificar o processo educacional. Os achados evidenciaram que os professores se sentem capazes para aprimorar sua prática, identificando problemas, apontando soluções e agindo quando lhes couber resolver.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Pessoa com deficiência. Gestão do processo educacional. Formação de professores.

THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DISABLED PERSON: the legislation and the training of the teacher

This article presents results of a research and intervention process that aimed to qualify the process of educational management in the Special School José Luiz Piúma of people with disabilities in Jaguarão, Rio Grande do Sul. The studies were based on the laws regarding special education in Brazil, readings by Paulo Freire and their theoretical assumptions. The methodology used was the pedagogical intervention, developed through five meetings in which teachers reflected, dialogued and deepened knowledge, in search of alternatives to qualify the educational process. The findings showed that teachers feel capable of improving their practice, identifying problems, pointing out solutions and acting when they can solve them.

Keywords: Inclusive education. Disabled person. Management of the educational process. Teacher training.



LA GESTIÓN DEL PROCESO EDUCACIONAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD: la legislación y la formación del profesor

Este artículo trae resultados de un proceso de investigación e intervención que tuvo como objetivo calificar el proceso de gestión educativa en la Escuela Especial José Luiz Piúma de las personas con discapacidad en Jaguarão, Rio Grande do Sul. Los estudios partieron de las leyes referentes a la educación especial en Brasil, lecturas de Paulo Freire y sus presupuestos teóricos. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica, desarrollada a través de cinco encuentros en que los profesores reflexionaron, dialogaron y profundizaron conocimientos, en busca de alternativas para calificar el proceso educativo. Los resultados evidenciaron que los profesores se sienten capaces de perfeccionar su práctica, identificando problemas, apuntando soluciones y actuando cuando les cabe resolver.

Palabras Clave: Educación inclusiva. Persona con discapacidad. Gestión del proceso educativo. Formación de profesores.

A GESTÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: a legislação e a formação do professor

Este trabalho constitui-se em recorte de uma pesquisa e intervenção que teve como objetivo qualificar o processo de gestão educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS. A escola é uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que faz parte da rede das APAEs que tem sua origem em 1954 e se constituem em uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Inquietados com os rumos da Educação Especial no cenário da perspectiva inclusiva, a escola propôs uma formação que, com a orientação do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa se constituiu uma intervenção pedagógica, uma extensão universitária no formato de oficinas que permitiram aprofundar questões político-pedagógicas acerca de aspectos legais e das práticas educativas da educação especial. No desenvolvimento do trabalho apareceram preocupações observadas no contexto escolar, compartilhadas com nossos pares no trabalho docente, com relação ao processo inclusivo.

A legislação referente à Educação Especial utiliza a terminologia, preferencialmente, ao se referir à matrícula para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e



altas habilidades ou superdotação em escolas comuns (BRASIL, 1996; 2010; 2014). Neste artigo usaremos a expressão “escola comum”, de acordo com o Decreto nº 3.956 de 2001 ao afirmar que,

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam (BRASIL, 2001, p. 54).

Ainda parece haver compreensão equivocada por parte de alguns educadores e gestores das escolas comuns; assim como de algumas famílias das pessoas com deficiência sobre a obrigatoriedade da matrícula nestas escolas comuns, manifestando, inclusive, o receio de processo judicial ou multa. Por outro lado, manifesta preconceito latente nas relações sociais e do provável despreparo destas instituições escolares para atendimento especializado a cada caso de deficiência identificado.

Compartilhamos a concepção de que as práticas educativas, as escolhas teórico-metodológicas, as características e necessidades discentes são diferenciadas, requerendo especificidades no atendimento educacional. Os casos de cada aluno, ou grupo destes, evidenciam deficiências que não podem ser consideradas iguais, exigindo, portanto, atenção, planejamento e ações específicas aos casos devidamente diagnosticados. Porém, interpretações da legislação podem gerar equívocos que ainda causam polêmicas para o processo de inclusão da pessoa com deficiência, principalmente, a inclusão escolar, quando for considerado que deva abranger todos os alunos, não especificando tipo ou grau de deficiência.

Conforme o Art. 58 da LDB,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), preparado nas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional envolveu muitos educadores, especialmente de 2011 a 2014, sendo aprovado e sancionado para o decênio de 2014 a 2024. O Plano prevê na meta 4,



Universalizar para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL 2014).

Houve, inclusive, uma repercussão, conhecida como o “movimento contra a inclusão radical” e ocorreu quando o PNE tramitava no Congresso Nacional para aprovação o seguinte texto da meta 4 do PNE: “Universalizar, para população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. No texto é tirada a palavra “preferencialmente”, que poderia trazer consequências de grande complexidade aos envolvidos com a educação especial no Brasil.

Noronha e Pinto (2011) conceituam a educação especial como sendo uma modalidade da educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais, dizendo que algumas escolas se dedicam apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários.

Conforme os autores (NORONHA; PINTO, 2011) a Educação Especial ainda tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre os alunos especiais e os demais alunos. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados, além de equipe técnica multiprofissional - psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros. O sistema de ensino comum precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

Provocados pela perspectiva da legislação da educação inclusiva e sua operacionalização (BRASIL, 1996; 2012; 2014), bem como, dos estudos sobre a temática encontramos elementos teórico-práticos para buscar alternativas de ação.

Para conhecer melhor a situação da educação das pessoas com deficiência, foram realizadas, ainda, visita à quatorze escolas da zona urbana do município de Jaguarão/RS, de ensino público. O objetivo das visitas foi confirmar a dupla matrícula de alunos que naquele período frequentavam a escola especial e escola comum para dados do censo escolar. Em diálogo com as direções e professoras do atendimento educacional especializado (AEE) obteve-se a informações de que, em geral, são aceitas em suas escolas as matrículas de alunos com deficiência pelo cumprimento



da lei. Contudo, sentiam falta de condições para o atendimento adequado, devido à falta de profissionais habilitados para as aulas e atendimentos dos alunos especiais. Além de não disporem de espaço físico, material didático e pedagógico adequados ao atendimento especializado.

Desta forma, com base em pressupostos teóricos de Freire (2002), e tendo como eixo a legislação que dá base a práticas de educação especial no Brasil, se fundamentou um projeto de intervenção com o objetivo de qualificar o processo de gestão educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, através da formação docente. Especificamente, buscou-se acompanhar o processo da organização do Plano Nacional de Educação, através de leitura e análise das proposições legais e a repercussão junto a órgãos específicos e setores interessados no tema. Foram realizados estudos sobre a educação especial, através de oficinas, encontros de formação na própria escola e em eventos científicos com apresentação de trabalho sobre a temática.

A formação proposta como Extensão Universitária, tratou-se de aprimorar a formação permanente no trabalho, favorecendo a criação e manutenção do ambiente de diálogo entre os professores, oportunizando: a) a socialização de ideias e inquietações referentes ao cotidiano de cada um; b) a troca de experiências; c) as problematizações; d) a construção de conhecimentos e, e) a busca de aperfeiçoamento da qualidade educacional, provocando mudanças com uma fundamentação teórica que contribuísse com a prática pedagógica desenvolvida.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada, aprofundando os achados da pesquisa e elencando algumas considerações finais.

2. Método - Intervenção

A intervenção aqui relatada buscou a construção coletiva de um espaço-tempo de reflexões na escola, focalizando a formação docente no âmbito das políticas de educação especial, tomando como referência as mudanças ocorridas na legislação. Discute sua repercussão no meio educacional e a reação de professores diante destas circunstâncias que afetaram de forma explícita ou tácita sua ação junto aos alunos e os ajustes na relação com outras instituições relacionadas a esta modalidade de ensino. Para tanto, foram propostos e realizados encontros, com vistas a analisar e socializar construções de saberes docentes, a partir de discussões sobre as mudanças que envolveram a educação especial, sua dinâmica, características e a legislação pertinente e atual.



A intervenção teve como objetivo geral *qualificar o processo de gestão educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, através da formação docente*; e como objetivos específicos: - acompanhar o processo da organização do Plano Nacional de Educação, através de leitura e análise das proposições legais e a repercussão junto a órgãos específicos e setores interessados no tema; - realizar estudos sobre a educação especial, com leituras, discussões e trabalhos individuais e grupais, proporcionados pelas oficinas do projeto; - dialogar com educadores comprometidos com a educação especial e educação inclusiva, a partir de encontros de formação permanente na Escola Especial José Luiz Piúma e em eventos extraescolares, na Universidade ou em outros âmbitos acadêmicos.

A discussão ocorreu na própria escola em que atuam o professores da educação especial. Propiciou a reconstrução do cotidiano de trabalho e ajudou a lançar um olhar crítico aos movimentos da política de educação especial nos últimos anos.

A carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor, assim como a importância de aliar teoria e prática à reflexão sobre qual a educação especial os docentes que trabalham com dedicação, competência e grande entusiasmo na interação com os discentes acreditam desenvolver e qual o trabalho pretendiam desenvolver a partir dos debates nos encontros com pares na profissão que exercem, foi um elemento presente nas falas dos participantes dos grupos de trabalho.

Desta forma, explicita-se que o procedimento metodológico proposto para este estudo é a intervenção desenvolvida na Escola Especial José Luiz Piúma/APAE, utilizando como método de ensino para intervenção a *educação popular de Freire* como referencial para a formação permanente.

3. Resultados e Discussão

O curso de extensão universitária, no formato de oficinas na perspectiva *freireana* possibilitou qualificar o processo de gestão educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, através da formação docente. Os objetivos específicos previam acompanhar o processo da organização do PNE, através de leitura e análise das proposições legais e a repercussão junto a órgãos específicos e setores interessados no tema; realizar estudos sobre a educação especial, com leituras, discussões e trabalhos individuais e grupais, proporcionados pelas oficinas do projeto; dialogar com educadores comprometidos com a educação especial e educação inclusiva, a partir de encontros de formação permanente na



Escola Especial José Luiz Piúma e em eventos extraescolares, na Universidade ou em outros âmbitos acadêmicos.

As ações para oportunizar encontros para discutir e favorecer a formação permanente no local de trabalho, reivindicadas pelos professores da escola foram destacadas como importantes. A intervenção proporcionou o espaço para dialogar, refletir e compartilhar inquietações, construindo conhecimento a partir da experiência profissional de cada um, fornecendo subsídios para fundamentar teoricamente a prática docente.

O processo dialógico sustentado por Paulo Freire (2002), garantiu que todos participantes se envolvessem, tendo “voz e vez” para se expressarem, discutirem. Apontaram sugestões para qualificar o processo educacional das pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla na escola e também no processo inclusivo no município de Jaguarão/RS.

Destaca-se o processo dialógico, tendo a perspectiva de continuidade almejada e manifestada pelos participantes dos encontros. Busca defender ideias com argumentações, evidenciando as contradições e fazendo emergir novas ideias que prevalecerão. A abrangência deste trabalho, no que se refere ao aprofundamento teórico acerca das concepções teóricas e seus princípios concentraram-se na construção do espaço de reunião de esforços, saberes, trocas, leituras e estudos, enfim, diálogo, socializando conhecimentos e convergências de ideias sobre a educação especial, baseada na legislação específica, teóricos reconhecidos e nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Desta forma, o projeto de intervenção, construído com aos professores, tendo por base pressupostos teóricos de Freire, teve como eixo articulador a legislação que dá base a práticas de educação especial no Brasil. Dessa forma buscou-se aprimorar a formação permanente de docentes no local de trabalho, favorecendo a criação e manutenção de um espaço para,

- 1) Diálogo com os professores, fazendo emergir e socializar suas principais inquietações referentes à práxis de cada um e de todos;
- 2) Troca de experiências docentes;
- 3) Problematizações feitas e debatidas pelos professores;
- 4) Construção de conhecimentos docentes ao longo da intervenção;
- 5) Busca de aperfeiçoamento da qualidade educacional provocando mudanças na articulação de fundamentação teórica e práticas pedagógicas.



Destacam-se percepções, conteúdos, expectativas e atitudes que foram manifestadas nos encontros na intervenção, ou a partir deles. Portanto, no relato das expressões emergentes das reuniões com os professores são evidenciados os resultados da intervenção proposta e desenvolvida:

3.1 Inquietações referentes à práxis educativa

Ao dialogar, refletir e compartilhar inquietações, construindo conhecimento a partir da experiência profissional, cada um dos participantes buscou subsídios para fundamentar teoricamente a prática docente. Dessa forma, a intervenção desencadeou o processo dialógico proposto por Paulo Freire. Provocou aos participantes “dizer a sua palavra” e, neste espaço-tempo a se manifestarem, debaterem. Sugeriram, por consenso, o aprimoramento da formação pedagógica e do processo educacional das pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla na escola. O processo dialógico foi o ponto forte desse trabalho. Desafiando, refletindo, construindo e reconstruindo, motivando, compartilhando e solidarizando conforme preconiza Damiani,

A revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade (DAMIANI, 2008, p. 224/225).

As principais inquietações foram referentes à própria intervenção, pois foi proposta, por unanimidade, a continuidade mais aprofundada e ampliada desse espaço de diálogo e de formação permanente. Conforme a carta final dirigida à presidente da APAE.

3.2 Partilha da prática docente

As atividades de trocas de experiências promovidas nos encontros com os professores permitiram esclarecer concepções sobre legislação, currículo e sobre o ensinar e o aprender na educação especial. Foram valorizados os momentos de aprendizagem na comunicação com o outro. Nesta comunicação, o sujeito e o outro foram vistos reciprocamente como profissionais



dedicados a atingir objetivos comuns na escola e no desenvolvimento da cidadania discente, negociando significados e reconhecendo a importância de ampliar seu saber sobre as pessoas, bem como sobre concepções e práticas pedagógicas que desenvolvem ou propõem. Nessa interação e no contato com a legislação e com base teórica pertinente foi possível identificar, distinguir e utilizar diversas maneiras de aprender e ensinar. Na socialização das concepções, conhecimentos, práticas exercidas, angústias, dúvidas, descontentamentos e satisfações nas ações docentes, é interessante que se considere que,

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p. 543).

De maneira geral, os professores foram participativos e espontâneos. Houve envolvimento e postura que demonstraram apoio mútuo nas leituras dos textos, nas conversas, no compartilhamento de ideias. Nos momentos de formação de duplas ou grupos maiores (dois grupos) e até mesmo na socialização no grande grupo, os professores participantes se sentiram à vontade para trazer suas experiências, relatando casos específicos de alunos e/ou famílias destes. Por vezes, pareciam desabafos de angústias. Esta abertura à participação constituiu em momentos ricos de reflexões da prática docente, associada às temáticas dos encontros. Os diálogos nos pequenos grupos e a socializadas na grande roda contribuíram para a criação desse espaço que a escola tem o desafio para mantê-lo no calendário escolar.

Durante a intervenção, os espaços de diálogo permitiram aos professores expressarem suas inquietações, frustrações e também suas conquistas com alunos, com pais, no próprio ambiente de trabalho, com e entre colegas. Assim, logo após a primeira oficina, um professor expressou:

Nunca tivemos essa oportunidade antes, de discutir assim dessa maneira, já tinha escutado falar de Paulo Freire, mas não tinha lido nenhuma de suas obras, hoje vejo o como é fundamental ler e conhecê-lo melhor. Todos os professores deveriam conhecê-lo assim como nós tivemos essa oportunidade.



Outra professora, participante desta oficina, falando dos aprendizados desenvolvidos, desabafou: “o que adianta colocar a criança numa escola que aparentemente oferece atendimento em turno integral só para ficar passeando de braço dado com a cuidadora”.

Em outros momentos houve trocas de sugestões de planejamentos, de atividades com os alunos e foram debatidas questões referentes à falta de higiene e participação da família. Em relação aos processos de aprendizagens para os alunos com deficiência intelectual as professoras discutiram a importância do material concreto, da informática, do lúdico, da psicomotricidade como ferramentas de apoio.

Certamente esse espaço propiciou uma aproximação maior dos colegas, reforçando a ideia expressa por Perrenoud de que,

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem, mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente. [...] No quadro de profissionalização, mais do que difundir respostas e soluções, a formação prepara os futuros professores para se interrogarem e para identificarem e resolverem problemas. Confere, portanto competências metodológicas, não, sobretudo para ensinar, mas para refletir sobre a prática de cada um (PERRENOUD, 1993, p. 200).

3.3 Problematizações dos professores

Durante as discussões muitas foram as questões levantadas pelos participantes em relação à educação especial e ao processo inclusivo. Refletiram sobre suas práticas pedagógicas, fizeram leituras de textos, se apropriaram da legislação da educação especial, perceberam a importância da teoria, discutiram o contexto da educação especial e inclusivo e nos debates apontaram problemáticas a serem percorridas.

Este grupo entende que hoje a legislação também é uma das problematizações para que ocorra o processo inclusivo de qualidade, devido a sua abrangência e interpretação.

O grupo constata a distância entre o que a legislação já traz e sua operacionalização.



3.4 Construção de saberes docentes

Ao longo da intervenção os professores participantes foram apropriando-se dos conhecimentos das leis referentes à educação especial (CF, LDB, PNE, Lei Orgânica Municipal; das DCN, currículo para escola especial, PPP), além de concepções de educação especial, educação inclusiva associando aos pressupostos teóricos de Paulo Freire. No diálogo e na reciprocidade construímos e reconstruímos conhecimentos:

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 17).

Nas conversas iniciais os participantes diziam conhecer a legislação principalmente, o PNE. A intervenção permitiu ampliar os conhecimentos e todos tiveram a oportunidade de aprofundar mais os conhecimentos. No final, foi solicitado à continuidade dos estudos manifestando também o interesse de ampliar as oficinas para as escolas públicas discutindo as temáticas propostas na intervenção e também buscar outras temáticas.

O processo dialógico construído na intervenção motivou os professores para se expor, participar, questionar, opinar, trocar ideias e experiências, como indica Freire:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2002, p.153).

Tal motivação impulsionou alguns professores a buscarem a continuidade da formação em cursos em longo prazo, participando de processos seletivos em especializações na UNIPAMPA, a partir da intervenção, corroborando ao que diz Giesta (2005, p. 67),

O crescimento intelectual, moral, crítico, político e profissional do professor favorece sua valorização, seu entendimento, sua participação mais efetiva, levando-o a uma visão da realidade mais ampla e a uma visão de si e de sua história melhor orientada, assim como a um engajamento numa proposta de mudança social.

Nesse sentido, todos foram provocados a sair da zona de conforto em busca de qualificação profissional para cada vez mais qualificar o processo das aprendizagens das pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla. Tal perspectiva corrobora com Giesta (2005) ao defender que o professor deve articular um espaço e tempo de trabalho e espaço e tempo de formação para que se estrutrem as dimensões político-sócio-técnicas da ação pedagógica, valorizando a capacidade de decisão docente no confronto de situações diversas e complexas do cotidiano escolar (GIESTA, 2005, p. 67).

3.5 Busca de aperfeiçoamento na práxis pedagógica

O processo de intervenção, e em todas as etapas de seu desenvolvimento, instigou os professores participantes a pesquisar e a intervir, revendo conceitos e afirmando a importância da educação especial. Oportunizou espaços de aprofundamento de conceitos sobre educação especial e educação inclusiva na perspectiva de uma educação popular, provocando debates e ampliando horizontes no sentido de buscar complementaridade entre a educação especial como aliado no processo inclusivo. Assim, convergiu à ideia de que,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando; intervenho, intervindo; educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

As discussões e os estudos levaram à constatação da importância da educação especial para o processo inclusivo. Não ir contra as leis, mas fazer uma inclusão séria, comprometida, com as condições que indicam a qualificação do processo, atendendo as necessidades dos educandos incluídos. Não permitir uma inclusão que exclua, conforme Correia (2003). Para este autor, há crianças que, num dado momento das suas vidas, pode necessitar de serviços de educação especial, que podem estar completamente fora dos limites da classe regular (CORREIA, 2003, p.



102). Desta forma, as APAEs podem contribuir no processo de educação inclusiva, levando em conta que,

(...) no entusiasmo da adesão à política de Educação Inclusiva, têm se observado em muitas redes escolares um enfraquecimento ou mesmo descontinuidade dos serviços educacionais especializados, com resultados nem sempre satisfatórios no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, é preciso muita cautela na implementação de uma transformação radical e imediata do sistema educacional, antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica do processo no contexto macro das políticas educacionais e, sobretudo, no contexto micro do cotidiano escolar (BUENO, 2006; PLETSCHE e FONTES, 2006; FERREIRA, 2006; GLAT e BLANCO; 2007). A Educação Inclusiva tem que ser vista como um processo progressivo, dinâmico e contínuo, que pressupõe a adaptação do sistema escolar e de cada instituição, acompanhada de uma mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem entre seu alunado (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 350).

Destacam-se os conhecimentos construídos pelos professores sobre a legislação da educação especial, na procura daquilo que acreditam e lutam para garantir os direitos da escola especial e do atendimento mais adequado às pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla. A busca por subsídios que amparem o trabalho docente, manifestado ao solicitarem para continuar com a formação permanente no próprio ambiente escolar e ampliando as oficinas para as escolas de ensino público é também relevante e motivador.

Esta intervenção, o ambiente de estudo, discussão, reflexão docente foi favorável a novas buscas de saberes pelos professores participantes que, em curto, médio ou longo prazo, querem dar continuidade à sua formação acadêmica.

A partir das manifestações expostas durante a intervenção os professores cada vez mais querem se sentir capazes para:

- fazer educação aprimorando sua qualidade;
- desenvolver um ensino melhor junto a seus alunos na educação especial, identificando



problemas, apontando soluções e agindo quando lhes couber resolver;

- atentar e reivindicar ações eficazes junto às demais instituições e a todos os setores da sociedade responsáveis pelo contexto político-social da educação de todos, de maneira digna e respeitosa por suas especificidades, procurando impedir que seus alunos sejam excluídos de um processo educativo compatível às suas necessidades e às da sociedade na qual vivem.

Assim, as repercussões da intervenção demonstraram-se importantes como um começo de um longo caminho a ser seguido. Todos foram provocados e agora tem um compromisso desafiador que instiga a continuar essa caminhada.

Considerações Finais

Este artigo constitui-se em um recurso para que educadores e gestores possam refletir e repensar sobre o processo de inclusão escolar. Não tem a pretensão de mudar os olhares de todos os educadores. Os dados apresentados vão em direção a uma escola que não exclui a outra. E a educação especial pode ser uma importante aliada no processo de inclusão escolar na rede comum de ensino.

O atual cenário da política educacional é voltado para perspectiva inclusiva, amparando a diversidade, com leis abrangentes, causando distorções e interpretações diversas. Por isso, é importante que os educadores se apropriem de conhecimentos relacionados à sua prática, busquem subsídios e encaminhem condições para a formação permanente.

O que emergiu nas discussões com os participantes da intervenção é de continuar a formação na própria escola e ampliar a formação para as outras escolas, buscando aprofundar os conhecimentos para desenvolver um trabalho coletivo, responsável e comprometido.

O processo dialógico, construído junto aos professores, possibilitou discussões acaloradas tendo por base as contribuições de Paulo Freire. A educação popular utilizada na intervenção ajudou a desenvolver um trabalho com os participantes, sendo partícipes, com “voz e vez” para relatar suas experiências, trocar ideias, refletir, pensar e repensar suas práticas em busca de fortalecer e qualificar o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e/ ou múltipla, de acordo com a legislação.



O trabalho dialógico, durante a intervenção na Escola Especial José Luiz Piúma, foi marcado por momentos ímpares de crescimento pessoal e compromisso profissional, destacados com repercussões positivas, superando os problemas encontrados, discutidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em mar. 2018.
- BRASIL, Presidência da República. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL, Presidência da República. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 2018.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC/Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em maio de 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** (Lei nº 13005 de 25 de Junho de 2014). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 26 Out. 2016.
- CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CORREIA, Luís de Miranda. **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito**. Porto Editora. Portugal, 2003.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. n. 31, p. 213-230, Curitiba: Ed. UFPR, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



GIESTA, Nágila Carpolíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2ª ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. ; FONTES, Rejane de S. Educação inclusiva educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele L. Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências. **I Semana de Pedagogia**. A formação do pedagogo para a educação do século XXI. Faculdade Católica de Uberlândia. 15-17 julho 2011. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em mar. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

ZEICHNER, M. Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535 – 554, maio/ago. 2008.



LA RECONFIGURACIÓN DEL MEDIO RURAL EN GALICIA (ESPAÑA): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial

FRANCISCO XOSÉ ARMAS QUINTÁ

Doutor em Geografía. Professor Interino da Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Pesquisa Análise Territorial (ANTE). Researcher ID: H-4343-2015. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8644-8185> E-mail: franciscojose.armas@gmail.com

FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS

Doutor em Geografia e História (Seção de Geografia). Catedrático de Universidade de Didática das Ciências Sociais. Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Pesquisa Razoamento, Discurso e Argumentação (RODA). Researcher ID: A-2360-2015. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1733-3085> E-mail: f.lestegas@usc.es



XOSÉ CARLOS MACÍA ARCE

Doutor em Geografia. Professor Interino da Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Pesquisa Razoamento, Discurso e Argumentação (RODA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4557> E-mail: xosecarlos.macia@gmail.com

RESUMEN

La inmersión en la sociedad de la información, entre otros factores, está teniendo un importante impacto a nivel social, económico, cultural, etc. y las áreas rurales no han quedado al margen de este proceso. Desde la segunda mitad del pasado siglo el medio rural en Galicia ha iniciado un fuerte proceso de desagrarización acompañado de intensos procesos migratorios, bien hacia el extranjero (Latinoamérica y Europa), bien hacia otros destinos nacionales y regionales. La progresiva terciarización de la economía del medio rural en esta región, unido a la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación, está configurando diferentes ruralidades que el alumnado debe conocer. En el presente artículo se estudia cómo se está llevando a cabo la enseñanza del medio rural en Galicia en las aulas de bachillerato revisando, de un lado, los contenidos curriculares, y del otro, diversos libros de texto publicados por algunas de las editoriales más relevantes del país.

Palabras clave: Medio rural. Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Bachillerato. Currículo. Libro de Texto.

A RECONFIGURAÇÃO DO MEIO RURAL NA GALÍCIA (ESPANHA): algumas reflexões sobre o seu ensino na sociedade pós-industrial.

A imersão na sociedade da informação, entre outros fatores, está tendo um impacto importante aos níveis social, econômico, cultural, etc., e as áreas rurais não ficaram à margem desse processo. Desde a segunda metade do século passado, o meio rural na Galícia, iniciou um forte processo de desagregação acompanhado de intensos processos migratórios, tanto para o exterior (América Latina e Europa), quanto para outros destinos nacionais e regionais. A terceirização progressiva da economia do meio rural nesta região, juntamente com a difusão das tecnologias de informação e comunicação, estão configurando diferentes ruralidades que os estudantes devem conhecer. Este artigo estuda o ensino do meio rural da Galícia na Educação secundária, analisando por um lado os conteúdos curriculares e, por outro, vários livros texto publicados por algumas das editoras mais relevantes do país.

Palavras chave: Meio rural. Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação Secundária. Currículo. Livro Texto.



RECONFIGURATION OF RURAL AREAS IN GALICIA (SPAIN): some thoughts on teaching in the postindustrial society

Immersion in the information society, among other factors, is having a noteworthy impact at social, economic and cultural level, and rural areas have not been excluded from this process. Since the second half of the last century, rural areas of Galicia have begun a considerable de-agrarization process accompanied through intense migratory processes, either by going abroad (Latin America and Europe), or to other national and regional destinations. The progressive outsourcing of the economy of rural areas, coupled with the spread of information and communication technologies, is configuring several ruralities that the students must know. In this article, on the one hand, the teaching of rural areas in Galicia in the Spanish baccalaureate classrooms is studied, and on the other hand, several textbooks published by some relevant publishers from the country are analyzed.

Keywords: Rural Areas. Information and Communication Technologies. Spanish baccalaureate. Curriculum. Textbook.

LA RECONFIGURACIÓN DEL MEDIO RURAL EN GALICIA (ESPAÑA): algunas reflexiones acerca de su enseñanza en la sociedad postindustrial

En las áreas rurales de los países desarrollados han tenido lugar, en las últimas décadas, cambios tan trascendentales como incuestionables y que dieron lugar a una gran diversidad que complica la ya difícil tarea de su definición y delimitación. Estas transformaciones, que han tenido lugar de forma progresiva, llevaron a que en estas áreas coexistan diversos grados de ruralidad en función de distintos factores diversos como la importancia del papel de la agricultura, el grado de desarrollo de la pluriactividad y diversificación económica, o el propio desarrollo urbano (Sancho y Reinoso, 2012). La descentralización de la residencia y la proliferación de otras actividades productivas distintas de las agrarias, como la industria y una amplia gama de servicios, provocaron que el medio rural se convirtiese en un complemento de las áreas urbanas, siendo las diferencias entre estas dos realidades cada vez menos visibles (García, Tullas y Valdovinos, 2010).

Los cambios que tuvieron lugar en el medio rural desde la década de los años noventa del pasado siglo fomentaron el surgimiento de una ruralidad diferente a la tradicional (Rubio, 2010). El espacio rural de la sociedad postindustrial muestra una complejidad de usos y funciones que se contraponen con la polarización claramente definida entre el campo y la ciudad de la primera



mitad del siglo XX (García, Tullas y Valdovinos, 2010). Esta evolución hace que el medio rural comience a ser visto no como una simple superficie de producción, sino como un espacio que aporta una serie de valores de elevado interés para una sociedad globalizada y cada vez más urbana (Armesto, 2005).

El concepto de lo rural ha pasado, en las últimas décadas, de ser sinónimo de tosco y atrasado a tener connotaciones positivas asociadas a la calidad (Sancho y Reinoso, 2012). Estos cambios supusieron una alteración considerable de este concepto hasta el punto de que algunos autores asintieran que la extensión del modo de vida urbano al rural estuviese borrando algunas de sus particularidades más significativas como es el modo de vida campesino (Molinero y Alario 1994). Pese a esto, en la literatura científica se pueden encontrar posturas donde se defiende que la agricultura sea la actividad esencial para preservar un territorio rural activo. Si la agricultura desaparece del medio rural este dejaría de serlo, corriendo el riesgo de que se convierta en un hábitat urbano o periurbano con población dispersa, o bien en un territorio humanamente desertizado (MAPA, 2003; Hervieu, 1995).

Existe una tendencia a generalizar acerca de los problemas “estándar” del medio rural, tales como el declive económico y demográfico, la agricultura marginal, o la situación periférica de una buena parte de estos espacios, asumiendo que estos son homogéneos (McDonag, 1998). Pero la realidad es que el sistema productivo del medio rural se ha ido reestructurando hasta el punto en el que lo rural ya no es sinónimo de agrario, y los asentamientos avanzaron, en unos casos, hacia el declive económico y demográfico y, en otros, hacia la urbanización, como ocurre en las proximidades de las áreas metropolitanas (Rubio, 2010). Estos aspectos llegan, en muchos casos, a diluir las fronteras entre lo urbano y lo rural dificultando su delimitación (Sancho y Reinoso, 2012).

Se ha escrito mucho sobre el concepto de ruralidad y también desde puntos de vista muy diferentes. Se trata de un debate muy antiguo en donde se cuestiona si el concepto “rural” es un concepto geográfico, una localización con límites establecidos sobre un mapa, una representación social, una comunidad con intereses similares, o una cultura y forma de vida (Plessis et al., 2001). Este concepto es utilizado tanto para comparar diferentes paisajes, como para diferenciar distintos escenarios sociales y económicos (Pratt, 1996).

Una buena parte de las definiciones que se han propuesto para definir el medio rural están fundamentadas en base a su dificultad por delimitarlas debido a la creciente rururbanización, haciendo que las fronteras entre campo y ciudad sean cada vez más difusas (Entena-Durán, 2012). Las áreas rurales cumplen nuevas funciones en la sociedad postindustrial, ofreciendo nuevas



localizaciones para las actividades de los sectores industrial y de servicios. Del mismo modo, la desconcentración de la población urbana y la descentralización de las actividades económicas inyectan, en mayor o menor medida, dinamismo a los espacios rurales que están más próximos (en tiempo o en espacio) a las ciudades. Por otro lado, las áreas rurales nutren a las ciudades de población joven que forman parte de un éxodo rural (García, Tullas y Valdovinos, 2010) que difiere, considerablemente, del que tuvo lugar en la segunda mitad del pasado siglo.

Después de casi un siglo de importantes esfuerzos para definir el medio rural no existe, aún, una definición objetiva y ampliamente aceptada del término (Paniagua y Hoggart, 2002; Calatrava y Melero, 2003) debido a la diversidad de los elementos que lo forman (Lázaro, 1995; Márquez, 2002). Tradicionalmente el medio rural se definía como el espacio físico y social de la actividad agraria, identificando lo rural con lo agrario (Florencio, 2000). Pero existe una gran variedad de posturas en la literatura científica al respecto. Algunos autores como Lázaro (1995), Ceña (1995) y Guibertau (2002) sostienen que el medio rural es un territorio que ofrece materias primas y recursos naturales y donde se desarrollan una amplia gama de actividades económicas, aunque creen necesario diferenciar el medio rural de la producción agraria puesto que, aunque guardan relación entre sí, tienen un significado diferente.

Otros, en cambio, sostienen que es necesario definir un nuevo papel para estos espacios que pasa por el cuidado y la preservación del entorno natural (Ramos y Romero, 1995). El creciente interés social por el enfoque medioambiental se ha intensificado en las investigaciones de la geografía rural destacando los valores paisajísticos y simbólicos, además de poner atención en la degradación del medio ambiente y en el carácter depredador de la agricultura moderna sobre los recursos no renovables. La población agraria debe caminar hacia una combinación de su función productora de alimentos con la de cuidar y mantener el patrimonio natural, cultural y arquitectónico, además de orientar el modelo de la agricultura intensiva hacia una agricultura más extensiva, incorporando nuevas técnicas que contribuyan a preservar el medio ambiente (García, Tullas y Valdovinos, 2010).

La dificultad de definir y delimitar el medio rural se agudiza cada vez más, si cabe, con la difusión de la sociedad de la información. Las nuevas tecnologías han regenerado la interconexión entre lo rural y lo urbano, facilitando la instalación de nuevas actividades y servicios (Moyano, 2000). A ello también han contribuido la creación de infraestructuras de comunicaciones (vías de alta capacidad, tren de alta velocidad) disminuyendo las distancias, permitiendo así una mayor integración del territorio y pasando del contraste a la gradación espacial (Robinson, 1990).



El proceso de desconcentración demográfica y económica de la ciudad hacia el campo, promovido por las tecnologías de la información y de las comunicaciones, hacen posible volver al modelo donde el lugar de trabajo coincidía con el lugar de residencia (García, Tullas y Valdovinos, 2010). El hogar pasa a ser un lugar donde relax, ocio y descanso dejan de ser exclusivos y adquieren nuevas funciones como lugar de trabajo, formación, etc. (Cairncross, 2001).

La terciarización del mundo rural es la clave que define a estos espacios en la actual sociedad postindustrial (Rubio, 2010), así como la transición hacia el paradigma postproductivista donde deben enmarcarse las estrategias de desarrollo rural. Todos estos aspectos deben ser estudiados en las aulas de bachillerato en España para que los alumnos adquieran un conocimiento global de la sociedad y, en especial, del medio rural y su nueva función de cara a preservar y cuidar el medio natural.

2. La integración del medio rural en el currículo de bachillerato en España

Los contenidos que se imparten en bachillerato en España, y más en concreto en la Comunidad Autónoma de Galicia, están regulados por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, donde se recoge el currículo básico de la Educación Secundaria y Obligatoria y del Bachillerato, que elabora el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. A su vez, la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria del gobierno regional de la Xunta de Galicia recoge los contenidos curriculares impartidos en su comunidad autónoma. En este caso, los contenidos curriculares para el bachillerato están regulados por el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estos decretos están vinculados con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El bachillerato, tal y como recogen los dos decretos apuntados anteriormente, tiene como finalidad “proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (Real Decreto 1105/2014, p. 187; Decreto 86/2015, p. 25.465-25.466). Abarca dos cursos y existen tres modalidades: ciencias, humanidades y ciencias sociales, y artes. En el caso de la modalidad de humanidades y ciencias sociales, los alumnos pueden optar por el itinerario de humanidades o por el itinerario de ciencias sociales.

La materia de Geografía se imparte, como materia optativa troncal, en el itinerario de ciencias sociales. Tal y como recoge el currículo, tiene como objetivo “la comprensión del territorio [...] y que el alumnado pueda explicar la realidad geográfica española, con especial



atención al territorio gallego” (Decreto 86/2015, p. 26.449). Con la finalidad de alcanzar este objetivo, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se organizan en doce bloques temáticos: la geografía y el estudio de espacio geográfico; el relieve español y su diversidad geomorfológica; la diversidad climática y la vegetación; la hidrografía; los paisajes naturales y las relaciones entre naturaleza y sociedad; la población española; el espacio rural y las actividades del sector primario; las fuentes de energía y el espacio industrial; el sector servicios; el espacio urbano; formas de organización territorial; y, por último, España en Europa y en el mundo.

El currículo dedica, en la materia de Geografía impartida en el segundo curso del bachillerato, un bloque temático que lleva por título “El espacio rural y las actividades del sector primario”. El propio título avanza la importancia que se le atribuye al sector primario a la hora de estudiar el medio rural y que se constata una vez revisados los contenidos que se recogen en este bloque temático. De los ocho temas en los que se distribuyen los contenidos, todos están orientados al sector primario. Entre ellos se pueden citar los que tratan el estudio de las actividades agropecuarias, forestales y pesqueras y su peso en el PIB; los paisajes agrarios, su morfología y estructura; la estructura de la propiedad y tenencia de la tierra; las explotaciones agrarias, tipos y características; la política agraria común, así como las actividades pesqueras y sus características. Todos los contenidos que se proponen en el currículo giran en torno al sector primario, con especial atención a la agricultura y ganadería.

Resulta curioso y, a la vez preocupante, que el término “rural” solo aparezca en tres ocasiones en todos los contenidos curriculares de la materia de Geografía que se imparte en el segundo curso de bachillerato. La primera vez que aparece el término rural es en el propio título del bloque temático: “El espacio rural y las actividades del sector primario”. En las otras dos ocasiones aparece en los criterios de evaluación de los temas tres y ocho, donde se estipula como criterios de evaluación, “analizar adecuadamente un paisaje rural...” (Decreto 86/2015, p. 26.463) y “obtener y seleccionar información de contenido geográfico relativo al espacio rural...” (Decreto 86/2015, p. 26.464). No hay ninguna referencia a este término en los contenidos de los ocho temas que componen el bloque dedicado al estudio del medio rural en la materia de Geografía lo que, a nuestro juicio, es una gran carencia que debería ser solventada.

La revisión curricular para la materia de Geografía revela, desde nuestro punto de vista, una visión arcaica y anacrónica del medio rural, tanto en Galicia como en España. La selección de contenidos dedicados a estudiar casi en exclusiva el sector primario, ofrece una perspectiva de la realidad del medio rural poco realista, desvirtuada y cada día más alejada de la realidad. Según los datos que publica el Instituto Galego de Estatística (la oficina estadística regional oficial), a



comienzos de los años noventa del pasado siglo, para el conjunto de Galicia el 20% de la población ocupada trabajaba en el sector primario y en el 60% de los municipios de esta región, al menos tres de cada diez gallegos estaban empleados en el sector primario. Por aquel entonces había muchos municipios donde la mayoría de la población ocupada trabajaba en el sector primario llegando, en algunos de ellos, a alcanzar valores superiores al 80%. En lo que respecta al sector servicios, en estos años solo el 7% de los municipios gallegos ocupaba, al menos, a la mitad de su población en este sector. Veinte años más tarde, el mismo organismo revelaba datos muy dispares. La población ocupada a nivel regional en el sector primario bajó del 20% al 7% y el número de municipios que ocupaba a la mitad o más de su población en el sector servicios pasó, en este período, del 7% al 70%. Estos datos evidencian que el medio rural es ya algo más que agricultura y ganadería y, desde nuestro punto de vista, son necesarios cambios considerables, cuando no radicales, en los contenidos curriculares para poder enseñar las realidades actuales del medio rural del siglo XXI.

Uno de los aspectos que más llama la atención en los contenidos curriculares, para la materia de Geografía, es la total ausencia del concepto “rural” y las dificultades que existen para definirlo y delimitarlo. El alumnado debe conocer esta realidad y, sobre todo que, pese a los numerosos intentos de delimitarlo y definirlo a lo largo de las últimas décadas, aún hoy día no existe un consenso en la comunidad científica al respecto. Ello evidencia la complejidad de este proceso fruto de la gran diversidad de estos espacios y las múltiples variables que deben ser analizadas. Esta situación se ve acentuada con la progresiva difusión de las tecnologías de la información y de las comunicaciones y los servicios y oportunidades que estas ofrecen para las áreas rurales.

Cada día es más complejo delimitar lo rural de lo que no lo es ya que, tal y como señala Robinson (1990), la creación de infraestructuras, bien sean terrestres o bien de telecomunicaciones, disminuyen las distancias, permiten una mayor integración del territorio y, como consecuencia, se pasa del contraste a la gradación espacial. En el caso de Galicia, se puede hablar de diferentes ruralidades con características muy particulares y que el alumnado debe conocer. A lo largo de las últimas décadas en el medio rural se han ido implantando actividades que nada o poco tienen que ver con el sector primario. En el proceso de inmersión en la sociedad de la información, las áreas rurales están siendo el escenario de nuevas actividades económicas en las que están muy presentes las nuevas tecnologías. El comercio electrónico va a tener una gran expansión dado que Internet será el mayor canal de difusión y distribución mundial de bienes y servicios, y las áreas rurales no van a quedar al margen de este proceso. Autores como Drucker (2001) afirman que el comercio electrónico es, en la sociedad de la información, lo que fue el ferrocarril en la sociedad



industrial. En este escenario, donde las distancias son eliminadas, las áreas rurales tienen acceso, al igual que las ciudades, a ese mercado global donde la competencia ya no tiene fronteras.

La revolución de las tecnologías de la información y de las comunicaciones hacen posible la instalación de nuevas actividades económicas en el medio rural (empresas de diseño gráfico, software, etc.), ya que la desaparición de las distancias hace posible la deslocalización de muchas de las actividades que antes se llevaban a cabo en las ciudades. El atractivo de las áreas rurales pasa por un menor coste del precio del suelo, mano de obra cualificada y más barata que en entornos urbanos, incentivos fiscales, mayor calidad de vida, etc.

Estos aspectos deberían estar presentes en los contenidos curriculares en la materia de Geografía. Si el objetivo principal que persigue el currículo para esta materia es la comprensión del territorio y que el alumnado pueda explicar la realidad geográfica gallega, difícilmente podrá ser alcanzado si no se tiene en cuenta la amplia gama de actividades económicas que están teniendo lugar en este territorio y, en especial, en el medio rural. Son muchas las transformaciones que están teniendo lugar en estas áreas a raíz de la difusión de la sociedad de la información. Estos cambios son tan importantes como complejos por lo que es fundamental que sean analizados, enseñados y aprehendidos en las aulas.

3. El medio rural en los libros de texto.

Para completar el análisis acerca de cómo se está llevando a cabo la enseñanza del medio rural en las aulas de bachillerato en Galicia, además de revisar los contenidos que recoge el currículo, se examinaron las propuestas de tres editoriales diferentes que, a su vez, abarcan las tres últimas leyes educativas: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Los manuales que se seleccionaron, para la materia de Geografía de segundo curso de bachillerato, fueron: Grupo Anaya (2001) estando vigente la LOGSE; Vicens Vives (2009) estando vigente la LOE; y, por último, el manual publicado por Anaya (2016) estando vigente la actual ley, la LOMCE. La finalidad de esta selección no fue otra más que examinar cómo se han ido abordando los contenidos curriculares referidos al estudio del medio rural desde el cambio de siglo hasta nuestros días.

La editorial Anaya (2001) organizaba los contenidos para la materia de Geografía en cuatro bloques temáticos: el medio físico español, la ocupación y el poblamiento, las actividades



económicas y la organización del territorio, y la proyección internacional de España. Los cuatro bloques temáticos contienen las once unidades didácticas en las que se agrupan los contenidos de la materia, estando una de ellas dedicada a estudiar el “Poblamiento rural y urbano” y otra específica en donde se abordan “Las actividades del sector primario”. En la primera de ellas, los contenidos están diseñados para estudiar tanto el espacio rural como el urbano, si bien al primero se le dedican siete páginas y al segundo cuarenta y tres. Desde nuestro punto de vista, y con independencia de la descompensación temática en esta unidad didáctica, tanto el estudio del medio rural como el del espacio urbano requerirían, cuando menos, una unidad didáctica propia.

Los contenidos que se recogen para el medio rural en esta unidad, compartida con el espacio urbano, son muy limitados y quedan restringidos al tipo de poblamiento y hábitat. El primer aspecto que se plantea y que se resuelve en un único párrafo es, precisamente, la delimitación del medio rural, uno de los temas más complejos y sobre el cual aún no hay un consenso en la comunidad científica. Aunque siendo conscientes de que es necesario establecer algún criterio para la delimitación urbano rural, consideramos que, cuando menos, debería plantearse esta cuestión y exponer algunos ejemplos de delimitaciones y variables utilizadas, así como las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellas.

En el caso de este manual, el planteamiento que se expone en lo que se refiere a la delimitación urbano rural resulta confuso. De un lado, se indica que “El poblamiento rural está integrado por los núcleos de población menores de 10.000 habitantes” (Muñoz, 2001, p. 187) mientras que en el siguiente epígrafe se señala que “El censo considera núcleos rurales en sentido estricto a los inferiores de 2.000 habitantes” (Muñoz, 2001, p. 187). Después de leer estos dos enunciados es probable que al alumnado no le quede muy claro cuál es el criterio que delimita estos espacios y, en definitiva, qué espacios son considerados rurales y urbanos. Esa duda es extensible a cualquier investigador o lector dado que no queda claro ni la unidad administrativa a la que se refiere (municipio, núcleos, entidades singulares, entidades colectivas) ni el umbral demográfico a partir del cual se considera rural o urbano.

Además de esta cuestión, en las siete páginas que dedican a este tema solo se hace alusión a las diferentes tipologías del poblamiento rural, así como a los cambios recientes que han tenido lugar en estos espacios. A este aspecto, que a nuestro juicio es el tema fundamental que explica la configuración actual del medio rural en Europa, se le dedica media página. En estas líneas simplemente se hace alusión al éxodo rural iniciado en la década de los años sesenta del pasado siglo, y a algunas actividades que se impulsaron como la industrialización endógena o el turismo rural. Sin duda, es un planteamiento muy limitado y que no explica ni los cambios que tuvieron lugar en las últimas décadas, ni la configuración actual del medio rural europeo.

El diseño de una unidad específica dedicada a las actividades del sector primario indica la fuerte asociación que existe, aún, entre lo rural y lo agrario. Y este aspecto queda muy patente en los contenidos que se proponen en este manual dado que se le dedican más de cincuenta páginas. Se podría afirmar que esta editorial centraliza todo lo relacionado con el mundo rural con las actividades del sector primario.

En esta unidad se recogen aspectos tales como los factores físicos y humanos de la actividad agraria, la estructura agraria, la política agraria antes y después de que España entrase a formar parte de la Comunidad Europea, los usos del suelo agrario, la producción ganadera, la producción forestal, los problemas de la actividad agraria, la ordenación del espacio rural, los paisajes agrarios de España, la actividad pesquera y su estructura, la producción pesquera, los problemas de la actividad pesquera, la política pesquera, y la acuicultura. Todos estos aspectos tienen interés, pero a nuestro modo de ver, deberían ser tratados con un enfoque más sintético y relacionados con las nuevas actividades que están teniendo lugar en estos espacios fruto, en gran medida, de la difusión de las nuevas tecnologías.

En lo referente a las actividades propuestas, en la primera unidad didáctica están todas ellas orientadas a la parte dedicada al estudio del poblamiento urbano. En el segundo caso, la unidad didáctica que estudia las actividades del sector primario, predominan las actividades que se asocian con el modelo didáctico tradicional o transmisivo, donde se enseña una geografía descriptiva y memorística en lugar de promover una geografía activa, reflexiva y crítica (Macía, Rodríguez y Armas, 2015). Son algunos ejemplos donde se le pide al alumnado que defina parcela, barbecho, agricultura intensiva, etc. (Muñoz, 2001, p. 298), o bien completar cuadros resumen o cuadros comparativos - Figura 1.

Figura 1: Cuadro resumen: la política agraria y la política pesquera de la Unión Europea

UE	Política agraria			Política pesqueira
	Agrícola	Gandeira	Forestal	
Objetivos				
Actuacións				
Repercusións en España				

Fuente: Muñoz, 2001.

La editorial Vicens Vives (2009) estructura los contenidos de la materia en cuatro bloques temáticos: naturaleza y medio ambiente, territorio y actividades económicas, población y sistema urbano, y España en una Europa y mundo globales. En estos cuatro bloques se distribuyen las dieciséis unidades didácticas en las que organizan los contenidos y, de las cuales ninguna de ellas está dedicada específicamente a estudiar el mundo rural. Solamente proponen un único tema de los dieciséis para el estudio de los “Cambios y permanencias en el sector primario”. No ocurre lo mismo con respecto a los espacios urbanos ya que, en este caso, se le dedican dos temas específicos.

Los contenidos que abordan en esta unidad didáctica están todos asociados, como bien refleja su título, a estudiar el sector primario en España. Están organizados en torno a cuatro ejes temáticos: de la agricultura tradicional a la agricultura de mercado, producción y comercialización agrarias, los paisajes rurales de España, y la pesca en España. Esta selección de contenidos sigue la misma línea que marca el currículo al centralizar el estudio del medio rural con el sector primario.

En el primer eje temático se recogen diversos aspectos que explican la transición de la economía de subsistencia a la economía de mercado, como la capitalización del campo, la evolución de la superficie agraria, y la estructura de las explotaciones agrarias. En el segundo eje temático hacen alusión, igual que en la editorial Anaya, (2001) a la Política Agraria Común, si bien de un modo mucho más sintetizado, a la producción ganadera y la comercialización de los productos agrarios. En el caso de los paisajes agrarios de España, se presentan cinco tipologías: el paisaje agrario atlántico, el paisaje agrario mediterráneo, el paisaje agrario de interior, el paisaje agrario de montaña, y el paisaje agrario de Canarias. Por último, este tema cierra los contenidos con un epígrafe dedicado a la actividad pesquera haciendo alusión a los caladeros de los barcos de pesca españoles y la política pesquera comunitaria.

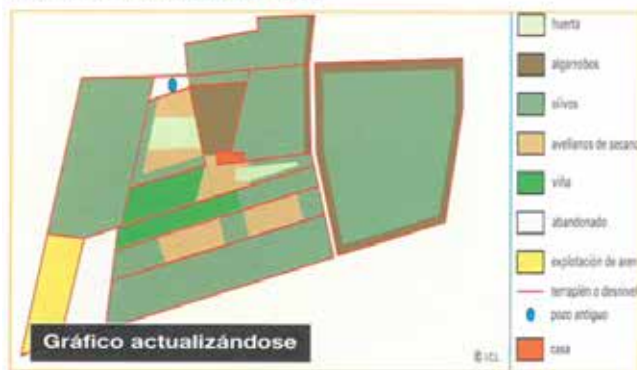
Al no contemplar ninguna unidad didáctica específica dedicada al medio rural, no se hace alusión a su definición y delimitación, y en especial, a los profundos cambios que han tenido lugar en las últimas décadas en estos espacios, más allá de los que acontecieron en el sector primario. En el medio rural actual la agricultura ya no es una actividad exclusiva, sino que conviven muchas otras que, otrora, eran exclusivas del ámbito urbano. Las nuevas tecnologías hicieron posible la desaparición de las distancias y, con ellas, muchas de las dificultades que condicionaron el desarrollo y el futuro del medio rural. Todos estos aspectos deben ser enseñados y trabajados en las aulas de bachillerato con el objetivo de que los discentes perciban las nuevas realidades y también las nuevas oportunidades del medio rural del siglo XXI.



En cuanto a las actividades propuestas, teniendo en cuenta las limitaciones de los contenidos, se percibe que se apuesta por una enseñanza de la geografía activa, reflexiva y crítica, con lo que el resultado de estas provocará la reflexión, la actitud crítica y la interpretación y relación de conceptos (Macía, Rodríguez y Armas, 2016; Souto, 1998). Un ejemplo de ello se observa en una de las actividades donde los discentes deben analizar los cambios que tuvieron lugar en una finca en un período de veinticinco años comparando dos planos. En este ejercicio se proporciona a los alumnos una información específica sobre la finca en cada fecha y, en base a esta, deben comentar los cambios de titularidad, los cambios en la explotación de la tierra y en el trabajo, en la parcelación, los cultivos, etc. - Figura 2.

Figura 2: Paso de una economía tradicional a una economía de mercado

PLANO DE LA FINCA EN 1980



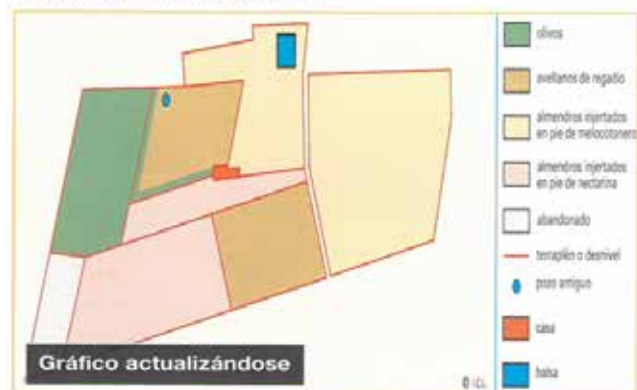
Información sobre la finca en 1980

Explotación agraria situada en la costa mediterránea con una extensión de 16 ha. El propietario es un médico que la heredó y vive de su profesión en la ciudad. Ni a él ni a sus hijos les interesa la tierra y la agricultura, pero mantiene la propiedad porque es un patrimonio que va aumentando de valor.

Un aparcero trabaja la tierra y reside en la finca. El aparcero reparte la cosecha o los beneficios que obtiene *a medias* con el propietario, el cual paga las pocas inversiones que se hacen como, por ejemplo, la compra de abonos.

El aparcero utiliza aperos tradicionales y cultiva los productos típicos de la región: algarrobos, olivos, avellanos y viña. También cuida de un pequeño huerto para consumo familiar que riega con el agua de un pozo el cual a veces se seca en verano.

PLANO DE LA FINCA EN 2005



Información sobre la finca en 2005

El nuevo propietario vive en el pueblo, es joven, con estudios, mucha iniciativa y le gusta la agricultura. Dispone de capital dado que su familia se dedica a la industria. Este joven agricultor explota directamente la tierra con la ayuda de dos jornaleros fijos y de algunos eventuales.

Además de comprar la finca, ha introducido cultivos muy innovadores, como una variedad de almendro que es un árbol de secano con pie de frutal de regadío. El propietario se arriesga con esta clase de almendro ya que las técnicas que utiliza son muy nuevas; sabe que el rendimiento aumentará mucho y calcula que dentro de 8-10 años tendrá buenos beneficios. También ha adquirido acciones del pantano para disponer de agua, ha construido una balsa, ha instalado un sistema de riego automático y ha nivelado algunas parcelas para poder regar y utilizar maquinaria.

a) Lee los textos relacionados con el paso de una explotación agraria de economía tradicional a una economía de mercado y considera los planos de la finca. Después completa ampliamente los siguientes aspectos:

- Cambios en la propiedad.
- Cambios en la explotación de la tierra y en el trabajo.
- Cambios en la parcelación de las tierras.
- Cambios en los cultivos.
- Cambios en las técnicas de cultivo.
- Cambios en la capitalización.
- Cambios referentes a la comercialización.

Fuente: Albet y Benejam, 2009.

Por último, el manual de Anaya, publicado en el año 2016 y actualizado a la ley educativa vigente, la LOMCE, organiza los contenidos en doce unidades didácticas. Además, incluye una introducción sobre la geografía, el espacio geográfico y fuentes geográficas, un apéndice cartográfico con mapas físicos y políticos de España y Europa, y un apéndice estadístico con datos de actividades económicas y población de España a nivel provincial. Del mismo modo que en caso de la editorial Vicens Vives, no contemplaron ninguna unidad didáctica específica para estudiar el medio rural. De los doce temas propuestos, uno de ellos está enfocado a estudiar los espacios del sector primario. Se trata de un tema voluminoso, en torno a cincuenta páginas y con muchos contenidos pero que, desafortunadamente y, desde nuestro punto de vista, no esclarecen las nuevas realidades del medio rural actual.

Los contenidos de la unidad didáctica dedicada al sector primario gira en torno a los condicionantes naturales y humanos del espacio agrario, las actividades y paisajes agrarios, los problemas agrarios y el desarrollo rural, y los espacios de la actividad pesquera. Resulta curioso que en la introducción de esta unidad didáctica se haga referencia a que “El espacio rural es un territorio multifuncional que, junto a las actividades tradicionales, está implantando nuevas funciones industriales, terciarias y ambientales demandadas por una sociedad postmoderna” o que “Se convirtió en un espacio dinámico, complejo y heterogéneo [...] y donde la tradicional separación entre lo rural y lo urbano tiende a desvanecerse” (Muñoz, 2016, p. 146). Estas ideas parecen estar descontextualizadas en un tema que lleva por título “Los espacios del sector primario” y revelan la necesidad de crear una unidad didáctica propia en la que se expongan las transformaciones de estos espacios en las últimas décadas, así como las nuevas actividades que están acogiendo, en gran medida, fruto de la difusión de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Solo hay dos epígrafes, muy breves, donde se comentan algunas características del medio rural y sus dinámicas más recientes.

En cuanto a las actividades, este manual plantea una gran cantidad de ejercicios. A lo largo de los distintos epígrafes se incluyen cuarenta y siete tareas con el fin de ayudar a los discentes a reforzar lo aprendido pero que, por su naturaleza, implican una gran dedicación. En estas actividades se indica al alumnado que sintetice en cuadros los principales contenidos teóricos, y que busque información en diferentes fuentes para complementar dichos contenidos. Un ejemplo se puede observar en una de las actividades (Muñoz, 2016, p. 154) donde se solicita a los alumnos que consulten en un libro de historia cómo se llevaron a cabo las políticas de desamortización, la reforma agraria de la Segunda República, y la política de colonización del franquismo y valorar sus resultados. Aparte de estas, al final de la unidad didáctica, se proponen “Actividades de síntesis” que consisten en definir conceptos y realizar cuadros comparativos de síntesis - Figura 3. A nuestro juicio, esta gran cantidad de actividades, que requieren mucho esfuerzo por parte

del alumnado, son desproporcionadas y, en su mayoría, están asociadas al modelo didáctico tradicional o transmisivo, donde se enseña una geografía descriptiva y memorística en lugar de promover una geografía activa, reflexiva y crítica (Macía, Rodríguez y Armas, 2015).

Figura 3: Cuadro síntesis. Comparar la situación actual y las transformaciones recientes de la estructura agraria española.

Estructura agraria		
	Situación actual	Transformaciones recientes
Población agraria		
Explotaciones agrarias:		
- Tamaño		
- Distribución		
- Régime de tenza		
Aprovechamientos, sistemas e técnicas		
Política agraria		

Fuente: Muñoz, 2016.

4. Reflexiones finales

El medio rural en Galicia, así como en España y Europa, ha experimentado grandes transformaciones tanto a nivel económico como social y cultural, que complican cada vez más la difícil tarea de definirlo y delimitarlo. La desaparición de las distancias en la sociedad de la información, así como la difusión de las nuevas tecnologías en estas áreas, está haciendo

posible el establecimiento de nuevas actividades que, en el pasado, eran exclusivas de los ámbitos urbanos. Este proceso está dando lugar a diferentes grados de ruralidad, con distintos escenarios, dinámicas y problemas que deben ser expuestas, analizadas y aprehendidas por el alumnado. Ya no se puede asociar, en los países desarrollados y de forma exclusiva, lo rural a lo agrario, sino que el abanico de actividades crece cada día.

El resultado del análisis curricular para la materia de Geografía que se imparte en el segundo curso de bachillerato reveló que la visión predominante del medio rural, si no la única, es su fuerte vinculación con el sector primario. Del mismo modo, los libros de texto analizados adolecen, en general, de las mismas debilidades que el currículo y que, además de la escasez de contenidos, buena parte de las actividades que se plantean no fomentan un modelo de enseñanza-aprendizaje reflexivo y crítico. Tanto los contenidos curriculares como los que se reflejan en los libros de texto, omiten todos aquellos aspectos que no tienen relación con este sector primario y, curiosamente, son estos los que definen al medio rural del nuevo milenio.

REFERENCIAS

ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P. *Geografía*. Barcelona: Vicens Vives, 2009.

ARMESTO LÓPEZ, X.A. Notas teóricas en torno al concepto de postproductivismo agrario. *Investigaciones Geográficas*, 36, pp. 137-156, 2005.

CAIRNCROSS, F. *The death of distance 2.0. How the communications revolution will change our lives*. London: Texere, 2001.

CALATRAVA, A.; MELERO, A. Aproximación a la estructura y los modelos de diversificación de la actividad empresarial en municipios rurales: análisis y tendencias en regiones españolas. *Eure. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-regionales*, 29 (88), 2003. pp. 97-130.

CEÑA DELGADO, F. Planteamientos económicos del desarrollo rural: una perspectiva



histórica. In: RAMOS, E., CRUZ, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1995, pp. 91-129.

DECRETO 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 120 (29 de junio de 2015).

ENTRENA-DURÁN, F. La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorrularismo. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9 (69), 2012, pp. 39-65.

ESPAÑA. MINISTERIO DE AGRICULTURA, PESCA Y ALIMENTACIÓN. *Libro Blanco de la agricultura y el desarrollo rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2003.

FLORENCIO CALDERÓN, A. El desarrollo local y el desarrollo rural: el papel de los pequeños municipios. In: PÉREZ RAMÍREZ, B.; CARRILLO BENITO, E. (Coords.). *Desarrollo local: manual de uso*. Madrid: ESIC, 2000. pp. 527-554.

GARCÍA RAMÓN, M. D.; TULLAS I PUJOL, A. F.; VALDOVINOS PERDICES, N. *Geografía rural*. Madrid: Síntesis, 2010.

GUIBERTAU CABANILLAS, A. Fortalezas y debilidades del modelo de desarrollo rural por los agentes locales. In: MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, (Coord). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal, 2002, pp. 87-104.

HERVIEU, B. El espacio rural europeo entre la ruptura y el desarrollo. In: RAMOS, E., CRUZ, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1995, pp. 27-48.

LÁZARO ARAUJO, L. El desarrollo rural en el contexto de la Unión Europea. In: RAMOS, E.; CRUZ, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1995, pp. 237-255.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 (4 de octubre de 1990).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 (4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295 (10 de diciembre de 2016).



MACÍA ARCE, X.C.; RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F.; ARMAS QUINTÁ, F.X. Innovación TIC en la formación del profesorado para educación secundaria: Un ejemplo de buenas prácticas a propósito del diseño e implementación de una unidad didáctica sobre paisaje y desarrollo sostenible en Europa. En LÓPEZ FACAL, R. *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. Santiago de Compostela: Red-14-Universidade de Santiago de Compostela, 2016, pp. 1180-1195.

MACÍA ARCE, X. C., RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F.; ARMAS QUINTÁ, F. X. *Manual de aprendizaxe e ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais para Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Andavira, 2015.

MÁRQUEZ FERNÁNDEZ, D. (Coord.). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural*. Madrid: Akal, 2002.

MCDONAGH, J. Rurality and Development in Ireland, the need for debate? *Irish Geography*, 31, (1), 1998, pp. 47-54.

MOLINERO HERNANDO, F.; ALARIO TRIGUEROS, M. La delimitación geográfica del desarrollo rural: una perspectiva histórica. *Revista de Estudios Agro-Sociales*, 169, pp. 53-87, 1994.

MOYANO, E. Procesos de cambio en la sociedad rural española: Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades. *Papers: Revista de Sociología*, 61, 2000, pp. 191-220.

MUÑOZ-DELGADO, M^a. C. (Coord.). *Xeografía*. Madrid: Grupo Anaya, 2001

MUÑOZ-DELGADO, M^a. C. *Xeografía*. Madrid: Grupo Anaya, 2016.

PANIAGUA MAZORRA, A.; HOGGART, K. Lo rural, ¿Hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Información Comercial Española. Revista de Economía*, 803, 2002, pp. 61-71.

PLESSIS, V. et al. Definitions of rural. In: MINISTER OF INDUSTRY OF CANADA. *Agriculture and Rural Working*. Paper Series, Working Paper 61, Ottawa: Minister of Industry of Canada, 2001, pp. 1-43.

PRATT, A. Discourses of rurality: Loose Talk or Social Struggle. *Journal of Rural Studies*, 12 (1), 1996, pp. 69-78.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de

la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3 (3 de enero de 2015).

ROBINSON, G.M. *Conflict and change in the countryside*. London: Belhaven Press, 1990.

RUBIO TERRADO, P. Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, pp. 203-235, 2010.

SANCHO COMÍNS, J.; REINOSO MORENO, D. La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73 (273), pp. 599-624, 2012.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: outros conceitos, outros lugares de acontecimento

NEURISÂNGELA MAURÍCIO DOS SANTOS MIRANDA

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBAIANO). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Formação em Exercício de Professores (FEP) e Forma(em)Ação (GEFEP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5095-7642>
E-mail: neurymiranda13@gmail.com

MARIA INEZ S. S. CARVALHO

Doutora em Educação (UFBA) e Pós-doutora em Currículo (Universidade do Minho); Professora associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8032-072X> E-mail: miscarvalho@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é resultado de aprofundamentos teóricos no contexto temático da pesquisa, em andamento, no Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, o qual envolve *otobiografia*, currículo e formação de professores, entrecruzados com as experiências em cenários de formação em exercício de



professores. Aqui, discutimos algumas *escalas* de significações sobre formação de professores, conformadas no decurso de nossa história, pondo em relevo a formação que se dá no âmbito do próprio exercício. Com uma abordagem ancorada, principalmente, no diálogo com autores filiados à Filosofia da Linguagem e à Filosofia da Diferença, com destaque para J. Derrida e G. Deleuze, respectivamente, problematizamos as potencialidades de ressignificação da formação em exercício de professores, produzindo pistas para a (re)construção de *outros* conceitos, *outros* lugares e *outras* formas de acontecimento formativo que, sem desvalorar os aspectos da profissionalidade, possa fazer emergir discursos e práticas mais atentas aos aspectos ontológicos da professoralidade.

Palavras-chave: Formação de professores; profissionalidade; professoralidade.

FORMATION OF TEACHERS: other concepts, other places of happening

This article is the result of theoretical investigations in the thematic context of the ongoing research in the PhD in Education by the Federal University of Bahia, which involves otobiography, curriculum and teacher formation, interspersed with experiences in teacher formation scenarios. On here, we discuss some meanings attributed to of teacher formation in the course of our history, highlighting the in-exercise formation of teachers. With an anchored approach, especially in the dialogue with authors affiliated to the Philosophy of Language and Philosophy of Difference, especially J. Derrida and G. Deleuze, respectively, we problematize the potentialities of re-signification of the in-exercise formation of teachers, producing clues for (re) construction of other concepts, other places, and other forms of formative happening that, without depreciate the aspects of the professionalism, may give rise to discourses and practices that are more attentive to the ontological aspects of professorality.

Keywords: Teacher formation; professionalism; professorality.

FORMACIÓN DE PROFESORES: otros conceptos, otros lugares de acontecimiento

Este artículo es el resultado de profundizaciones teóricas en el contexto temático de la investigación, en andamiento, en el Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Bahía, el cual involucra otobiografía, curriculum y formación de profesores, entrecruzados con la experiencia en escenarios de formación en el ejercicio de profesores. Aquí, discutimos algunas escalas de significaciones sobre formación de profesores conformadas en el curso de nuestra historia, poniendo destaque en la formación en ejercicio de profesores. Con enfoque, principalmente, en el diálogo con autores de la Filosofía del Lenguaje y la Filosofía de la Diferencia, por ejemplo, J. Derrida y G. Deleuze, respectivamente, problematizamos las potencialidades de resignificación de la formación en ejercicio de profesores, produciendo claves para la (re) construcción de otros conceptos, otros lugares y otros modos de acontecimiento formativo que, sin desvalorizar los aspectos de la profesionalidad, pueda hacer emerger discursos y prácticas más atentas a los aspectos ontológicos de la profesoralidad.

Palabras claves: Formación de profesores; profesionalismo; profesoralidad.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: outros conceitos, outros lugares de acontecimento

Introdução: para além dos significados, as (re)significações ontológicas

São vastos os aportes teóricos que discutem currículo e formação de professores (ANDRÉ, 2008; NÓVOA, 2001; 2000; GATTI, 2009; ARROYO, 2013; IMBERNÓN, 2009, GALLO 2017 e outros), posto que não se trata de uma temática recente, apresentando-se nas últimas três décadas na centralidade dos discursos difundidos no cenário educacional. Discursos esses, frutos de pesquisas cujas lentes se voltam, principalmente, para as formas de pensar e fazer formação inicial e continuada dos professores. Ínterim em que reconhecemos que esta área vem se afirmando como um campo de disputa, em que se registram severas críticas aos projetos que se assentam nos essencialismos e na racionalidade técnica como balizas orientadoras de sua estruturação.

Não sendo a pretensão, neste artigo, tecer um histórico das políticas curriculares ou do processo de formação inicial e continuada de professores, pois, como já dito, tem-se um vasto aporte, cujos autores já o fazem, aportaremos, assim, em algumas escalas¹ de significações, com a intenção de emitir um *zoom*^{2*} em uma das dimensões do mencionado processo: a Formação em Exercício de Professores (FEP).

Cumpramos esclarecer, ainda, que nossas tentativas de conceptualizações sobre essa dimensão da formação pretende inferir mais sobre “professoralidades” (PEREIRA, 2013) do que sobre “profissionalidades”³ (GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009), de modo que, nesta leitura, perspectivaremos uma ontologia formativa que nos mobilize a ir além dos significados

1 Sabendo que dentre outras significações para o termo escala, uma refere-se a “porto em que atracam embarcações para embarque ou desembarque de carga” e, ainda, “tempo em que essas embarcações permanecem no porto”, tomamos metaforicamente este termo para nos situarmos no espaço-tempo de embarque e desembarque de algumas cargas conceituais que reverberaram no campo da formação de professores, particularmente da formação em exercício dos professores da educação básica brasileira, com foco em suas intenções e contingências em constante devir.

2 No sentido de mirar com mais atenção e ampliar a reflexão acerca do tema delimitado.

*Os termos escritos em itálicos, quando não se tratar de palavras de língua estrangeira referem-se a termos com conceituações relevantes para compreensão do/no texto. Conceituações essas que serão expressas no decurso do texto.

3 Aqui compreendido, também, como Desenvolvimento Profissional, conforme preferem denominar alguns autores a exemplo de Day (2001); Tardif (2013), Roldão (2008), dentre outros.



que atravessaram os tempos e espaços sociais e suas tentativas de perpetuação de imagens de formação conformadas e reproduzidas no decurso da história.

Esse exercício, exige, *a priori*, uma compreensão de que nossas perspetivações caminham para um entendimento de conceitos como invenções, os quais, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 13), “devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam”. Em acréscimo a essa ideia, Eduardo Simonini Lopes, explica que,

Não nascendo do vazio, os conceitos necessitam de um contexto e de um problema para emergirem e serem preenchidos de sentido. Assim, um conceito é criado na tentativa de “tamponar” uma ausência de significação e de coordenadas diante das desestabilizações de mundo, forçando a pensar e a construir pontes explicativas entre o que era já conhecido e o que ainda está indefinido (LOPES, 2010, 126)

É partir dessa ideia de conceito que nosso diálogo se organiza, suscitando as seguintes questões: O que tem sido conformado, em termos de conceitos e práticas, a respeito da Formação em Exercício de Professores? Quais problemáticas foram/têm sido tencionadas, a partir de tais conformações, perante a diversidade, as contingências e a mutabilidade do mundo contemporâneo?

Estas questões têm se intensificado com a implicação e os aprofundamentos teóricos no contexto temático da pesquisa em desenvolvimento no âmbito Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, o qual envolve *otobiografia*⁴, currículo e formação de professores, entrecruzados com a experiência em cenários de formação em exercício de professores, particularmente no âmbito da Educação Básica – foco delimitado para esta discussão. Tudo isso, sob as lentes da Filosofia da Linguagem (DERRIDA, 2001) e da Filosofia da Diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1992; DELEUZE, 2006), com sinalizações para as possibilidades de outros devires, outros conceitos, outros lugares de acontecimento para a FEP em que, mais do que outras dinâmicas metodológicas, sinaliza para a necessidade de (re)significações ontológicas.

4 Conceito desenvolvido por J. Derrida (2009) trazido para o campo educacional brasileiro como método de investigação científica pelo professor Silas Monteiro (UFMT), quando em seu doutorado (2004) toma heurísticamente este conceito como “dar ouvido às vivências representadas pela palavra nas expressões humanas”.

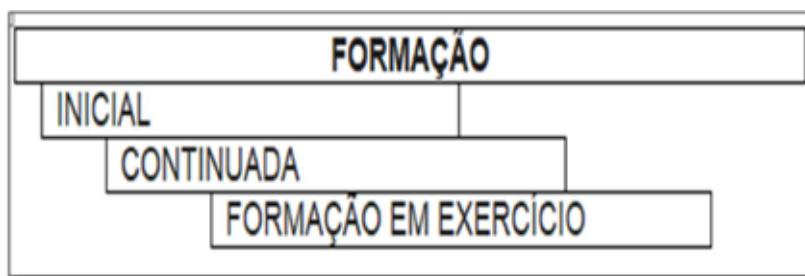


Entre conceptualizações e suas escalas: conformações e contingências

Valendo-nos da ideia de escala, contudo, tomando-a em seu aspecto denotativo de graduação hierárquica, dedicamos, neste item, a uma abordagem das principais conformações conceituais sobre *formação*, considerando a escala normalmente apresentada pelos dispositivos legais e documentos orientadores da educação brasileira (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares, Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, etc.). Documentos tais que, ao se referirem à formação dos profissionais da educação, traz a sequência: Formação Inicial (licenciatura/Normal) e Formação Continuada.

Fica, então, delimitada, conforme figura 1, nossa escala para apresentação.

FIGURA 1: Escala de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: Produção das autoras

Assim, consoantes com a ideia já apresentada aqui, teceremos sucintamente as conformações de conceitos/significações aplicadas aos termos constantes na Figura 1.

Formação

Para cada sociedade, para cada tempo, para cada modo de organização social e política é possível identificar não só diferentes conceitos (significações), mas também, diferentes formas de acontecer da formação.

Na Grécia clássica, por exemplo, a ideia de formação articulava-se ao conceito de *Paidéia*, que se configurava na formação completa do homem, envolvendo ética e demais áreas com vistas

à liderança, à cidadania, e à atuação no espaço social. Essa proposta de formação, obviamente, emergiu dos modos de vida e das expectativas daquela sociedade, que, para ser compreendida precisamos, primeiramente, situá-la ao espírito de seu tempo geohistórico.

Assim como na Grécia clássica, outros lugares também conformaram conceitos diversos de formação, os quais foram sendo *inventados*, compondo um rol de diferentes significações, mas com certa aproximação com a ideia de educação, preparação, ensino. Aproximação esta, comum em países como França, Estados Unidos, Itália e, inclusive, Brasil. Em Jaeger (2001), o termo formação ancora-se na ótica de um processo acumulativo do conhecimento como uma forma embrionária de armazenamentos dos conhecimentos originais.

Dessa aproximação entre educação e formação – embora tenhamos claro que são termos indissociáveis, mas distintos – foram lançadas muitas tentativas de fixar um significado para *formação*, as quais ainda sobrevivem no *continuum* dos espaços-tempos sociais, especialmente, no cenário educacional.

Reconhecendo a polissemia do conceito *formação*, o tomamos sempre encharcado de culturas e “bacias semânticas” (MACEDO, 2012, p. 180), que podem significá-lo como a transmissão de conhecimentos e informações, a ampliação ou desenvolvimento de habilidades e competências, difusão de saberes, até – já adentrando nas “invenções” mais contemporâneas, e “embarcando no porto” da formação de professores – a compreensão do termo como “aprendizagem de si e produção de sentidos” (JOSSO, 2008), “experiência” (LARROSA, 2002), “produção de si” (PEREIRA, 2013).

Ainda no exercício de embarque e desembarque dos conceitos de formação, aportamos em Silva (2000) que, valendo-se das ideias de Pierre Goguelin (1987), elucida os seguintes polos semânticos para ampliar a compreensão do que tem se conformado por *formação*:

- 1 – O polo *educar* provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de). Este conceito é abrangente, significando tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como físico;
- 2 – O polo *ensinar*, originário do termo latino *insignare* (conferir distinção...) aproxima-se dos vocábulos aprender ou explicar que atribui um sentido, fundamentalmente, operativo ou metodológico e institucional;
- 3 – O polo *instruir* provém do latim *instruere* (dispor...) faz apelo aos conteúdos a transmitir.
- 4 – O polo *formar*, provindo do latim *formare* (conferir a forma, organizar...),



apela à transformação e à configuração de saberes: ao saber ser e ao saber-fazer. *Grifos da autora* (SILVA, 2000, p.94)

Essa multiplicidade de conceitos que, continuamente, “se esvaziam e se preenchem de sentidos” (LACLAU, 2008) no decurso do *a-con-tecer*⁵ (CARVALHO, 2008) da história da própria prática formativa, tornam o significante formação um “ponto nodal”⁶ no campo educacional, o qual vai se alterando, conforme os jogos da política, da organização social, da cultura, da economia e, dentre outros, das individualidades na coletividade. Essa dinâmica se aproxima das elucidções da Professora Elizabeth Macedo quando, inspirada em Derrida (1988), Buttler (1993) e Laclau (2008) nos diz que,

Os significantes participam de cadeias de equivalência em função de seus usos anteriores. Tal premissa se alicerça sobre o conceito de iterabilidade de Derrida (1988), um princípio de repetição não essencialista, postulando que todo significante é uma sedimentação de significantes passados, mobilizando tanto promessas fantasmáticas quanto o novo a cada citação. Esse novo é também estabelecido com o recurso a convenções passadas investidas do poder de significar o futuro. (MACEDO, 2014, p.14)

Diante disso, submersos em meio a conformações e alterações das significações que atravessaram, enchendo e esvaziando de sentidos, o que denominamos de “formação”, bem como inspiradas na epistemologia da Filosofia da Diferença em que, a partir das ideias de G. Deleuze (2006) e desse autor com F. Guattari (1992), trazemos à discussão *outra* escala da formação – mencionada na Figura 1, anteriormente apresentada: a Formação inicial de professores para atuação na Educação Básica brasileira.

Formação Inicial

O pensamento *deleuziano*, uma de nossas inspirações para este artigo, é balizado por marcas de singularidades e de diferenças que mobilizam um contínuo de *devires* e multiplicidades. Nesse veio, aportamo-nos na ideia de que a formação inicial de professores, pensada nesse contínuo, formam “totalidades provisórias de um todo fragmentado que possibilita novas produções” (SANTANA, 2012, p. 236).

5Conforme Carvalho (2008, p. 163), tecer conjunto e de forma aumentada.

6Conforme Laclau (2008), os pontos nodais são significantes “puros” que operam no processo de fixação nodal, o que, em termos essencialistas, refere-se a essência. Para este autor o ponto nodal está ligado à lógica da diferença atravessada por uma lógica da equivalência, e ambas guardam entre si uma relação de *indecidibilidade derridiana*.



Consoantes com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB. nº 9394/96) a formação inicial é a primeira formação mínima exigida para o exercício do magistério. Em se tratando de exercício na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação inicial trata-se da oferecida em nível médio, na modalidade normal; e, sendo o exercício nos anos finais do Ensino Fundamental, a formação inicial deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

Essa normatização, que regula profissão docente no Brasil, tem ecos das inúmeras transformações histórico-sociais, dado o reconhecimento da complexidade do fazer docente ao longo da história, de tal modo que na maioria dos países, é exigida uma formação de nível superior para se poder lecionar tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Secundário (como é denominado o Ensino Médio em alguns países).

Tais exigências repercutiram, principalmente após o ano 2000, em um (in)tenso “movimento de profissionalização” (TARDIF; FAUCHER, 2010), o qual se assentava em reivindicar não somente a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua.

Esse movimento rendeu uma série de políticas públicas educacionais no âmbito da formação de professores no Brasil, priorizando a formação inicial em exercício, também denominada, formação em serviço.

No estado da Bahia, por exemplo, essas iniciativas de formar/qualificar professores em exercício, a partir de parcerias entre o estado ou município com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, se dá principalmente a partir do ano 2000, por meio de diversos programas e projetos: UNEB/2000 (2000); PROFORMAÇÃO (2000); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2002); Projeto Irecê – UFBA (2002); Projeto Gestar (2002) e Escola Ativa (2003); os quais, com processos diferenciados de organização, avaliação e certificação, visavam à qualificação profissional dos professores, principalmente daqueles que estavam em exercício⁷ e sem a habilitação mínima exigida.

O diferencial desses programas estava na proposta de “valorização” do exercício como dimensão do currículo. Neste contexto, em que formar/habilitar professores não se concentrava mais apenas no espaço das Universidades, intensificaram-se a massificação e o acelerado processo de formação, dando vazão a ferrenhas críticas postuladas sob diversos aspectos, com destaque

⁷ Esta proposta formativa recebeu denominações diversas: formação em serviço; formação em exercício; treinamento em serviço; capacitação em serviço. Íterim em que esclarecemos que não é esta a perspectiva de Formação em exercício de professores que tematiza nossa discussão.



para as denúncias do delineamento do processo formativo docente, em prol das demandas emanadas do mercado neoliberal, capitalista:

Nesse contexto, as Diretrizes, assentadas nos pressupostos de flexibilização e competência, enlaçam a formação docente às necessidades atuais do capitalismo e ao mesmo tempo permitem um fino controle governamental sobre essa formação, por meio de processos de avaliação e certificação. Diversos estudiosos (Brzezinski, 2005; Diniz-Pereira, 1999; Freitas, 1999, 2002; Melo, 1999) têm denunciado o caráter técnico-instrumental e as possibilidades de fragmentação e aligeiramento contidos nas atuais políticas de formação, questionando também sua fundamentação epistemológica, que estaria sendo utilizada para justificar o atrelamento das políticas de formação ao poder econômico. (CHAPANI; CARVALHO, 2009, p. 2012)

Além dessas críticas, outras questões implicadas no aspecto da profissionalização docente – organização do trabalho pedagógico, salário, espaços de atuação, condições de trabalho, progressão na carreira – passaram a integrar o rol das discussões nessa área e, até os dias atuais, tem sido mantida uma intensa luta em prol dessas agendas, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Luta essa assentada em concepções que aliam Formação e Desenvolvimento Profissional, como a defendida por Francisco Imbernón (2009), ao defender que “a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo neste desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2009 p. 43).

Ocorre que não desconsiderando, sob nenhuma hipótese, a importância dessas agendas, com a precariedade formativa instalada nos aligeirados cursos de formação inicial, alinhados à corrida salarial “questões acerca do sentido e da finalidade da educação tornaram-se obsoletas [...] e a construção de conhecimentos sobre a formação humana e sobre o sentido do saber, está desaparecendo” (MÜHL; MAINARDI, 2017, p.14).

Ainda nesse sentido, Dalbosco (2016) aponta as ressonâncias desse processo de aligeiramento nos cursos de Pedagogia – principal curso de formação inicial que habilita professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – ao firmar que “o prejuízo disso à Pedagogia é imenso, pois fez com que ele [o curso] perdesse, no bojo desta transformação, sua dimensão prática no sentido ético, de preocupação de orientação de mundo, tanto dos docentes em exercício como dos futuros docentes” (DALBOSCO, 2016, p. 49).



Apesar das críticas, ressaltamos que nem todos os projetos da chamada “formação em exercício” caminharam literalmente na vertente dessa lógica mercadológica. Um exemplo foi o Projeto Irecê (UFBA) que, dentre outras ações, tinha sua centralidade no curso de Pedagogia em Exercício, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia aos profissionais do quadro do magistério da rede municipal de Irecê - BA, em parceria com a Prefeitura desse município. Segundo Santos (2011),

Projeto Irecê é o nome pelo qual o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê - Bahia é conhecido. Uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e a Prefeitura Municipal de Irecê que visa a formação continuada de professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Educação. O Programa é formado por diversos projetos que se articulam em rede – pautados no princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão – dentre eles, o principal é o curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que proporciona a formação em nível universitário para os profissionais da Rede. (SANTOS, 2011, p. 10)

Do Projeto Irecê, por seu *diferencial* implicado no exercício formativo e formador da prática docente, e pela indissociabilidade pesquisa/ensino/extensão, renderam diversos estudos acadêmicos, os quais tiveram como fonte o seu *a-con-tecer*: Dourado (2009 a); Oliveira (2010); Dourado (2009b), Vieira (2006), Maioli (2008); Sales (2009) e outros, que fizeram do mencionado projeto um campo de invenções heurísticas que atravessaram discursos e práticas curriculares, agregando e potencializando diversas ações em rede, que além de enriquecerem o processo de formação inicial, desencadearam processos de formação continuada (pós-graduação *lato e stricto sensu*) e significativos projetos extensionistas.

Inspiradas nas exceções curriculares, exemplificada com o Projeto Irecê, e na inquietação com a precariedade da maioria dos Programas elencados e de muitos cursos oriundos da “indústria” da formação, cujos prejuízos ainda ressoam na contemporaneidade, recorremos a Sílvia Gallo que, em editorial de recente publicação científica, aborda a necessidade de pensarmos a formação de professores “para além da qualificação profissional” (GALLO, 2016, p. 2), movimento que aqui o fazemos na tentativa de avançarmos a discussão da profissionalidade para o campo da *professoralidade*, entendida, na perspectiva de Pereira (2013, p. 13) como “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si”.



Para este autor, “Ser professor/Formador não está separado de ser o que se está sendo. Seja no sentido profissional ou pessoal, tudo diz respeito a um único sujeito que experimenta a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular” (PEREIRA, 2013, p.19).

Portanto, ao reivindicarmos uma formação de professores, seja ela em qualquer escala, mais atenta às professoralidades, reivindicamos, por conseguinte, uma compreensão de formação para além das certificações e da profissionalidade; compreensão essa que se aporte na acepção de que “*professoralidade*”

Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (PEREIRA, 2013, p.18).

Nesse sentido, nos filiamos ao pensamento do professor Sílvio Gallo (2017) que “compreende a formação de modo amplo, para além do estritamente profissional” e indica que “não se trata de desprezar a formação profissional; ao contrário, trata-se de reivindicar a importância da Filosofia também nesse âmbito formativo” (GALLO, 2017, p.6).

Essa reivindicação traz, em seu bojo, uma urgência para o que anunciamos na introdução deste artigo – concentrarmos esforços que superem a busca de modelos, de conceitos e de conformações formativas totalizantes e generalizadas em prol de uma ontologia formativa, em que o *Ser* em formação participe da (des/re)construção de seu itinerário formativo, de tal modo que possa ouvir-se e dar ouvido aos outros de si *otobiograficamente* (MONTEIRO, 2004; 2007). Ou seja, possa formar-se, compor-se, compreender-se, a partir de um processo de complexa *escuta* de si e do outro de si no *logos* da vida, presente nas expressões de sua existencialidade professoral que, por ser fruto de um *a-con-tecer*, não desvincula sua (des/res)constituição da pluralidade que (des/res)constitui o mundo e seu *continuum* de devires, de contingências, de invenções, de mutações, os quais além de epistemologias, movimentam ontologias formativas *outras* que convocam para outras escalas e outros embarques na fluidez do cenário da formação de professores.

Esse movimento mobiliza para um “desembarque” de propostas formativas que se ancoram em metanarrativas curriculares totalizantes, originadas de distantes processos de



macroformulações generalizadas que pouco “*dizem*”⁸ sobre as singularidades que ocorrem no *a-con-tecer* da docência e, conseqüentemente, da formação.

Formação Continuada

Tendo em vista todo o diálogo até então tecido, acenamos para as possibilidades de outros “pensares”, outros modos de compreender e efetivar a formação – em uma perspectiva de escuta do *outro* formativo/formador.

Interpretamos essas possibilidades como potenciais na escala da Formação Continuada, mas não aquela, geralmente formulada por empresas de consultoria ou por equipes designadas por agências do Estado, as quais desconhecem a dinâmica local, os sujeitos da formação e suas identificações, assim como a ambiência do acontecer da *experiência* (LARROSA, 2002) docente.

Sem perder de vista que a formação de professores está ligada à formulação de políticas públicas, especificamente políticas públicas educacionais, sejam de ordem mais generalizada ou mais localizadas, antes de adentrarmos no cerne do que pretendemos destacar, é válido mencionar que a formação continuada é parte da política de formação dos profissionais da educação prevista em vários aparatos legais – Plano Nacional de Educação, em Diretrizes Curriculares, Lei do Piso Salarial, Planos de Carreira – dos quais destacamos a LDB (9394/96), principalmente em seus artigos 63 a 67, cujo teor assinala que Instituições de Ensino Superior deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Ressalta-se que com seu artigo 64, esse dispositivo amplia o alcance da formação continuada, ao incluir os cursos de pós-graduação.

Sobre a formação continuada, Costa-Hübes explica que,

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas

⁸Inspirada na ideia de Derrida (2009) quando, a partir de suas leituras nietzschianas, explana sobre o dizer-se por meio de uma assinatura, de uma instituição que ele denomina de política de nome próprio.



organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Quando mencionamos essa escala formativa, potencialmente, referimo-nos aquela localizada na própria escola, mediada entre os sujeitos do/no *a-con-tecer* (*outros de si*) na esfera do *comum-pertencer* (SÁ, 2004). Este outro conceito de formação, neste artigo, denominamos de Formação em Exercício de Professores (FEP).

Formação em Exercício de professores

Pensar em *formação em exercício* implica em zarparmos de algumas paisagens e pressupostos que historicamente delinearão essa expressão: regularização do magistério leigo, suprir lacunas da formação inicial, “reciclagem” em serviço, atualização da *práxis*, etc.

Cada um desses pressupostos traz rastros paradigmáticos, os quais, por mais que tentemos classificar em certa temporalidade, não são passíveis de enquadramento, pois na condição de sujeitos herdeiros desse pretense passado, de forma intencional ou não, nossas ações insistem em atualizá-lo, mantendo em pleno funcionamento o que Foucault (2011, p.23) nomeou de *máquina disciplinar*, fruto do modelo de sociedade com inspirações em ideais iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade.

Carvalho (2009), respaldada em Bhabha (2003), aduz que, na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido e que seriam nesses “entre-lugares” de atravessamentos que os terrenos para a produção de novas subjetividades floresceriam e dariam início a novas representações de identidades no ato de definição dessa própria sociedade (CARVALHO, 2009, p. 104). Lembrando que ao falarmos de identidade(s), a tomaremos a partir da filosofia derridiana: “sob rasura” (Derrida, 2001).

É nessa perspectiva – do *entre-lugar* de atravessamentos e de uma identidade “sob rasura” (*identidade*) – que se aporta o que aqui significamos por formação em exercício de professores. Um (entre)lugar, situado nas *bordas* da escola, que tencione o livrar-se das amarras técnico-instrumental como epicentro da formação, de modo a se abrir para as subjetividades que são produzidas no interior de cada professor e desveladas em seu espaço de acontecimento.

Nesta concepção, o exercício da docência torna-se um “exercício de existencialização” (PEREIRA, 2013, p. 15), e a depender dos modos de como compreendemos o processo de formação, considerando esse exercício, podemos legitimar um processo de repetição de identidades (estética



universalista) ou repetição de diferenças (microestética singular-plural). Fala essa inspirada na ideia deleuziana de “diferença e repetição” (DELEUZE, 1988).

Para melhor compreensão desse processo, tomamos a subjetividade, conforme caracterizada por G. Deleuze e F. Guattari, como um estado de ser que responde a uma articulação multidimensional de forças vitais (vivas e revitalizadas), em uma denominada circunstância. Sendo que nesse processo, o sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática e sua subjetividade não tomada como um conceito, ainda que sua prática venha a ser um clichê; sua subjetividade, aí, é o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

O diálogo com esses autores nos leva a inferir que se essa subjetividade, como movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais, for perspectivada em um contexto formativo que preza pelas modelizações identitárias, pela repetição ausente de criação, continuaremos a prover um exercício docente à *luz* do estabelecimento determinado de certa ordem social, em que as diferenças são sufocadas pela (re)produção padronizada da figura e da prática docentes.

Por outro lado, se promovermos uma formação em exercício, potencializando os modos de subjetivações, sem perder de vista sua contingência, fluidez, instabilidade, singularidade e constância, “inversamente” (DERRIDA, 2001) ao que se tem conformado em termos de formação, teremos, pois a desestabilização do significado de um modo “que se diz legitimado” de ser professor.

Neste íterim, acreditamos que a formação – considerando os discursos e práticas curriculares que se apresentam, se (des)constituem em seu acontecer – dentre outras possibilidades de (des)construção, pode ser organizada como uma narrativa em movimento, cujo texto da formação se retroalimenta da escuta dos outros textos em formação. Isso produz sentido, quando consideramos a inseparabilidade entre “autor e obra” (DERRIDA, 2009).

Com isso, vislumbra-se um processo de formação em exercício, que movimenta a escala da formação continuada, articulada à narração das histórias de vida (pessoal-profissional-acadêmica)⁹, e continuamente ressignificada na escuta desse exercício, na condição de obra

⁹Acreditamos que, embora os contextos (pessoal-profissional-acadêmico) movimentem atitudes, estilos, estéticas diferentes, quando narramos histórias de vida, por entender vida em sua plenitude complexa e multirreferencial, esses contextos, dentre outros do *ser*, não podem ser compreendidos separados/dissipados de sua existência, de sua historicidade.



autoral diferencial, narrada pelos próprios partícipes do processo que, ao narrar(se), escuta a si e aos outros de si; forma a si e aos outros de si; e, torna-se o que é, forma-se o que é, sendo ele mesmo – junto aos outros de si – autores de seu próprio processo formativo, a partir de uma memória de vida-formação retrospectiva em que o passado, “repetido (diferente)” no presente, tenciona, prospectivamente, um futuro (políticas formativas outras), com “assinatura e nome próprio” (DERRIDA, 2009).

Este tipo de trabalho formativo não tem seu epicentro no cultivo da transformação social, como ocorre em certas tradições paradigmáticas, ao contrário, investe no cultivo transformador de si, cuja experiência formativa se dá ao longo da vida (exercício continuado), da experimentação diferencial de si. Neste sentido,

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (JOSSO, 2007, p.413)

Ainda nesse propósito, recorreremos novamente a Josso (2007) para construirmos o diálogo entre histórias de vida-e-formação, perspectivando as potencialidades desse diálogo no espaço-tempo do exercício que admitimos, aqui, como espaço-tempo do *a-con-tecer*.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p.419)

Esta compreensão, com toda a nossa investida na ideia de transitoriedade, multiplicidade, implicação singular-plural, criatividade inventiva, nos coloca em uma dimensão que “desembarca” do modo técnico-racionalista de pensar a profissionalidade, imprimindo maior densidade ao denunciado por Gallo (2017, p. 2), quando afirma que “cada vez menos espaço é destinado para as humanidades de forma geral e para a Filosofia de modo particular nos desenhos e engenharias curriculares destes cursos”. Com isso, evocamos, neste artigo, mais escuta das ontologias que estão na borda¹⁰ do acontecimento da formação em exercício de professores.

¹⁰Inspirado em Derrida (2009, p. 33-34)



Desse (entre)lugar, emergem-se outros conceitos (menos técnicos e mais ontológicos), outros lugares (menos acadêmicos e mais potencializadores de experiências) de a-con-tecimento (menos individualista/solitário e mais singular-plural). Coerente com esse propósito, não poderíamos deixar de mencionar que deste (entre)lugar emerge-se, também, outra *com-posição* curricular, que para além de ressignificar a técnica (de *techne* a *phronesis*)¹¹, registra um (con) texto organizacional que acolhe a poética, a ética, a (micro)estética, a política (de nome próprio) e a subjetividade, cujo objetivo centra-se no cultivo das professoralidades.

Considerações para outros inícios

*[...]Estamos no mesmo barco e ele ainda flutua
Não perca a razão, ela já não é sua
Onda após onda, o barco ainda flutua
Ao sabor do acaso...Apesar dos pesares
Ao sabor do acaso... flutua.
Então, preste atenção: o mar não ensina, insinua
[...] Ao sabor da corrente, Tão fortes quanto o elo mais fraco
Âncora, vela: qual me leva? Qual me prende?
Mapas e bússola. Sorte e acaso.
Quem sabe (?) do que depende?*

(Mapas do Acaso, Engenheiros do Hawai, 1993)

Valendo-nos da metáfora da circunstancialidade presente na poética do versos em epígrafe, reconhecemos que ainda no “mesmo barco” da formação de professores flutuamos, porém mais abertos à ideia de que o mar não ensina, insinua e – por isso mesmo – o melhor mapa para a navegação e para as escalas de embarques e desembarques no mar de significações que o seu pensar-fazer sugere, é o acaso, com toda a sua contingência e provisoriedade.

Reconhecendo, também, a força dessa metáfora, os esforços aqui envidados confluem com o perspectivar de significações que não se prendam em determinismos totalizantes, mas que

¹¹ Em meio à distinção entre *techne* e *phronesis*, entre o saber que conduz a produção de algo e o saber que orienta o homem que age e o homem político, ou seja, o homem social, encontra-se formulado em Aristóteles como distinção o seguinte: aquilo que se pode aprender no saber artesanal pode ser desaprendido; no que concerne à *phronesis*, porém, não há nenhuma *lethe*, nenhum esquecimento. (GADAMER, 2012, p.15).



sinalizem possibilidades de ancoragens e navegações mais significativas, ainda que com escalas no campo do indecidível, do circunstancial e abertas à negociação.

Obviamente, é mister ressaltar a importância da continuidade de estudos no âmbito das Políticas Públicas de Formação Inicial e da Formação Continuada, destinadas aos professores, de modo que, além dos aspectos da profissionalidade (organização do trabalho pedagógico, salário, espaços de atuação, condições de trabalho, progressão na carreira), possamos ampliar os espaços de discussão, por meio da escuta mais atenta das professoralidades, termo que utilizamos a partir de Marcos Villela Pereira (2013) para quem “ser professor é produto de si” e, valendo-se de Foucault (2011), ele também a toma como “escrita de si” (PEREIRA, 2013, p. 66).

Ao direcionarmos as lentes e ouvidos para a Formação em Exercício de Professores, foco desta discussão, a intenção foi emitir um *zoom* nessa dimensão, aqui admitida como uma “escala” da formação continuada, derridianamente desconstruindo e deleuzianamente diferenciando algumas significações conformadas ao longo da história para essa escala formativa que, de forma generalizada, entendia-se como sinônimo de capacitação/certificação profissional em serviço.

Optamos pela construção de um diálogo mais próximo a autores da Filosofia da Linguagem e da Diferença, de modo que pudéssemos ressignificar o conceito “de exercício”, a partir da dimensão ontológica do *a-con-tecimento*, e não da lógica racionalista de estar exercendo o ofício da profissão.

Assim, defendemos uma formação de professores que escute a narrativa da vida de seus atores/autores. Para tal, buscamos inspiração na ideia de Otobiografia (DERRIDA, 2009) e na Narrativa de vida-formação (JOSSO, 2007), como possibilidades de movimentar a tessitura de diferentes registros para outros devires, outros conceitos e outros lugares de acontecimento para a formação em exercício de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. **Anais. XIV ENDIPE**. Porto Alegre: XIV ENDIPE, EDIPUCRS, 2008, p.487-499.



ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CHAPANI, Daisi T.; CARVALHO, Lizete M. O. Formação de professores de ciências em exercício no estado da Bahia *In*: NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática I: temas sobre a formação de professores** [online] (pp 209-223). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-004-4.SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 13 jul.2017.

COSTA-HÜBES, T. C . O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. **Tese**. Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2008

DALBOSCO, C. A. Filosofia da Educação como forma de vida e orientação de mundo. In: SEVERINO, A.J.; LORIERI, M.A.; GALLO, S.(Orgs.). **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016, p. 45-68.

DAY, C. Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 2001.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo, SP: Iluminuras. 2006

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Mahado. Rio de



Janeiro: Graal, 1988.

_____.; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

DERRIDA, J. **Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre.** – Paris: Éditions Galilée, 1984.

_____. (2001). **Posições.** Belo Horizonte, Autêntica.

_____. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Dar la muerte.** Barcelona: Paidós. 2006.

_____. **Limited Inc.** Evanston, Northwestern University Press, 1988.

_____. **Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio.** Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva,** trad. Marco Antônio Casanova. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALLO, S. Para além da qualificação profissional. **Filosofia e Educação [RFE]** – Volume 9, Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro. ISSN 1984-9605 – p. 1-6, 2017.

GATTI. Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFPI ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GOGUELIN, Pierre. **Formação continuada dos adultos.** Martins: publicações América, 1987.



HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 3, ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção Pensamento Humano).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia**: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As narrções centradas sobre a formação durante a vida como desenvolvimento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu e Revisão da tradução: Suely de Souza Silva. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

_____. A transformação de si a partir da transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 03 ago. 2017.

LACLAU, Ernesto **La razón populista**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LOPES, Eduardo S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> Acesso em: 27 jul. 2017

MONTEIRO, S. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set/dez 2007.

_____. Quando a Pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. **Filosofia e Educação [RFE]** – Volume 9,



Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro. ISSN 1984-9605 – p. 7-22, 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2000.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2008. p. 40-49.

SANTANA, Marcos R. de. Deleuze: por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença. **Dossiê**. ETD. Campinas, v.14, n.1, p.235-250, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/etd> Acesso em: 25 ago. 2017.

SANTOS, Ana Paula Moreira. A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. (125 f. + 1 CD-ROM)

SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 94 72, pp. 89-109. Agosto, 2000

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. p. 32-53. Porto: Areal Editores, 2010.



A PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL

SAMIRA ZAIDAN

Doutora em Educação (UFMG, 2001), Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2016). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-Educação Matemática. Atua nos cursos Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. Professora integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (Doutorado) e do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Desenvolve estudos e pesquisas nos seguintes temas: formação docente, prática pedagógica, currículo e educação básica. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7163-5546> E-mail: samira@fae.ufmg.br

MARIA CRISTINA COSTA FERREIRA

Doutora em Educação pela UFMG (2014), Professora do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas da UFMG e atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE-FAE-UFMG, na linha Educação Matemática. Atua no Curso Licenciatura em Matemática. Desenvolve estudos e pesquisas sobre a formação docente e o conhecimento específico para o ensino de matemática. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6329-1982> E-mail: cristinaferreira@ufmg.br



TERESINHA FUMI KAWASAKI

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-Educação Matemática. Atua nos cursos Licenciatura em Matemática, Licenciatura Intercultural de Educadores Indígenas e na UAB=Licenciatura em Matemática (DMat/ICEx/UFMG). Atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência-PROMESTRE-FAE-UFMG, na linha Educação Matemática. Com base na Teoria Histórico Cultural da Atividade, tem como foco de pesquisa a utilização de artefatos em processos de Ensinar e Aprender Matemática, voltado principalmente na formação inicial e continuada de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-0611>. E-mail: kawasakit@gmail.com

Resumo

Aceitando o desafio de orientar pesquisadores que são profissionais de escolas e de outros espaços formativos, alunos do programa de pós-graduação em que atuamos, apresentamos um estudo realizado com o objetivo de compreender as especificidades do mestrado profissional com a elaboração de dissertação e produto educacional, as diversas metodologias de pesquisa que requer e, em particular, a metodologia de pesquisa sobre a própria prática. Tomamos como referência prática a experiência do Programa de Pós-Graduação Educação e Docência, Mestrado Profissional (PROMESTRE/FAE/UFMG), linha Educação Matemática, no qual os orientadores têm sua formação em Programas Acadêmicos. Os mestrandos trazem desafios de suas experiências práticas, esperando entendê-las, sistematizá-las, encontrar soluções e/ou desenvolver práticas inovadoras e eficazes. Nem sempre as metodologias de pesquisa comumente utilizadas nos programas acadêmicos do campo educacional atendem a essas especificidades. Isto nos levou a uma busca de metodologias pertinentes. Os primeiros estudos nos levaram a situar a pesquisa sobre a própria prática no âmbito da “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2003), explorando a visão do que se denomina por “pesquisa-ensino” (PENTEADO, 2010), uma concepção que se adequa à pesquisa sobre a própria prática. A “pesquisa-ensino” proporciona ao professor-pesquisador conduzir uma atividade educativa planejada como ação de pesquisa, desenvolvendo procedimentos, nos quais se destaca o registro por filmagem da prática do próprio professor-pesquisador, preferencialmente apoiado por outro pesquisador. No Programa de Pós-Graduação PROMESTRE, o mestrando apresenta, ao final, uma dissertação, na qual se indica que seja feita uma reflexão de sua prática, situando a questão de pesquisa e o plano de ação como produto educacional esperado e embasado em teorias do campo da educação. Abordamos também nesse estudo a necessária articulação entre pesquisa, produto e formação, entendendo serem esses objetivos intrinsecamente relacionados. A expectativa é que o processo do mestrado profissional seja formativo para o professor-pesquisador, ao mesmo tempo, que devolve à comunidade educacional recursos de apoio a novas práticas.

Palavras-chave: Pesquisa sobre a própria prática; Pesquisa-ensino; Educação Matemática; Mestrado Profissional; PROMESTRE.



Researching one's own practice during the professional master

Facing the challenge of advising researchers who are professionals acting in schools and other formative spaces, students of the postgraduate program in which we teach, we present a study carried out with the objective of understanding the specificities of the professional master's course with the elaboration of dissertation and educational product, the different research methodologies involved and, in particular, the methodology of researching one's own the practice. We take as a practical reference the experience in the Graduate Program in Education and Teaching, Professional Master's (PROMESTRE/FAE/UFMG), Mathematics Education research line, in which we, the advisors, are graduated in Academic Programs. The masters bring challenges from their practical experiences, hoping to understand them, systematize them, to find solutions and/or to develop innovative and effective educational practices. Research methodologies commonly used in Academic Programs of the educational research field do not always meet these specificities. This situation has taken us to the search of relevant methodologies. First studies led us to situate the research on the professional's own practice in the context of "Action Research" (THIOLLENT, 2003), exploring the so called "Teaching-Research" (PENTEADO, 2010). "Teaching-research" allows the teacher-researcher to conduct a planned educational activity as a Research Action, developing procedures. Filming of the teacher-researcher's own practice is adopted, and is preferably carried out by another researcher. In the PROMESTRE Graduate Program, student must present a dissertation as a final product. Based on educational research field's theories, the dissertation presents a reflection of its own practice, situating the research's question and an action plan as the expected educational product. In this article, we also discuss the necessary articulation within research, product and training, understanding that these objectives are intrinsically related. We expect this process of becoming a professional master's to be formative for the teacher-researcher, and, at the same time, returns to the educational community resources to support new practices.

Key Words: Research of its own practice; teaching-research; mathematics education; professional master degree; PROMESTRE

La Investigación de la Propia Práctica en el Maestro Profesional

Aceptando el desafío de orientar a investigadores que son profesionales de escuelas y de otros espacios formativos, alumnos del programa de postgrado en que actuamos, presentamos un estudio realizado con el objetivo de comprender las especificidades del máster profesional con la elaboración de disertación y producto educativo, las diversas metodologías de investigación que requiere y, en particular, la metodología de investigación sobre la propia práctica. El punto de partida fue la experiencia del Programa de Postgrado Educación y Docencia, Maestría Profesional (PROMESTRE / FAE / UFMG), línea Educación Matemática, en la cual los orientadores tienen su formación en Programas Académicos. Los mestrandos traen desafíos de sus experiencias prácticas, esperando entenderlas, sistematizarlas, encontrar soluciones y/o desarrollar prácticas innovadoras y eficaces. Ni siempre las metodologías de investigación comúnmente utilizadas en los programas académicos del campo educativo atienden a esas especificidades. Esto nos llevó a una búsqueda de metodologías pertinentes. Los primeros estudios nos llevaron a situar la investigación sobre



la propia práctica en el ámbito de la “investigación-acción” (THIOLLENT, 2003), explorando la visión de lo que se denomina “investigación-enseñanza” (PENTEADO, 2010), una concepción que, se adecua a la investigación sobre la propia práctica. La “investigación-enseñanza” proporciona al profesor-investigador conducir una actividad educativa planificada como acción de investigación, desarrollando procedimientos, en los que se destaca el registro por filmación de la práctica del propio profesor-investigador, preferentemente apoyado por otro investigador. En el programa de post-graduación PROMESTRE, el maestro presenta, al final, una disertación, en la cual se indica que se haga una reflexión de su práctica, situando la cuestión de investigación y el plan de acción como producto educativo esperado y fundamentado en teorías del producto, el campo de la educación. En este artículo se aborda la necesaria articulación entre investigación, producto y formación, entendiendo que esos objetivos intrínsecamente relacionados. La expectativa es que el proceso del máster profesional sea formativo para el profesor-investigador, al mismo tiempo, que devuelve a la comunidad educativa recursos de apoyo a nuevas prácticas.

Palabras clave: Investigación sobre la propia práctica; La investigación-educación; Educación Matemática; Maestría Profesional; PROMESTRE.

A PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL

As especificidades do mestrado profissional

Como professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), constituímos a linha de pesquisa Educação Matemática, na Faculdade de Educação da UFMG. Grande parte de nossos mestrandos apresenta, quando da entrada no programa, projetos de pesquisa a partir de suas experiências, muitas vezes procurando respostas para situações que os desafiam, destacando novas demandas da sala de aula com o ensino de Matemática sobre os quais desejam estudar e analisar. Tal foco de pesquisa nos parece muito adequado ao mestrado profissional, que se propõe a estudar a questão e elaborar um projeto de ação (produto educacional) que possa ser devolvido para a realidade, tanto ao professor-pesquisador que o apresenta, quanto para outros profissionais.

Assim, o projeto apresentado e selecionado no PROMESTRE é desenvolvido pelo professor-pesquisador, aluno do programa, com suporte teórico pertinente, a partir de estudos orientados. O trabalho final do mestrando consiste na apresentação de uma dissertação e um



“produto educacional” (projeto de ação, plano de aulas, sequência didática, material didático manipulável, *site*, *kit*, *software*, texto para formação, entre outras possibilidades). É desejável que o “produto educacional” contenha uma proposta que tenha sido desenvolvida e aplicada pelo professor-pesquisador, podendo ser em sua própria prática ou em combinado com outro profissional. A proposta inicialmente elaborada e aplicada é analisada e reelaborada a partir de modificações sugeridas pela sua aplicação e com aportes teóricos, sistematizada para uma apresentação final na dissertação.

No Mestrado Profissional - PROMESTRE tem se procurado que o professor-pesquisador passa por um processo formador com reflexões sobre suas práticas, destacando desafios para a pesquisa, estudando outras pesquisas e, finalmente, construindo respostas ao desafio que originou o estudo. Assim, na perspectiva do mestrado profissional, interessa analisar os desafios da prática, compreendê-los e avançar em aspectos teóricos, confluindo na elaboração de propostas-projetos de ação/produtos educacionais que resultem em mudanças na própria prática e no desenvolvimento do profissional. Espera-se que ao final de dois anos o mestrando apresente uma dissertação que representa o estudo realizado, com linguagem e organização academicamente adequadas, cotejando com teorias já existentes no sentido de compreender e analisar o problema que se apresentou para a pesquisa.

Tal situação vem exigindo da orientação o que podemos considerar como uma maior objetividade na revisão bibliográfica, pois tanto o tempo dos mestrados tem sido insuficiente para uma revisão abrangente, quanto a exigência de elaboração de um produto impõe prioridades. Desse modo, a orientação deve buscar e indicar teorias focadas no tema central da pesquisa, tendo como finalidade oferecer pontos de apoio para análises. Tal entendimento pode favorecer uma ampliação de conhecimentos de forma mais pragmática e objetiva. Acreditamos, contudo, que tal orientação favorece a dissertação como resultado em um texto-relatório da pesquisa realizada, destacando-se o seu resultado no formato de projeto de ação.

A concepção de processo que sustenta essa proposta considera que a pesquisa do professor em programas de pós-graduação traz para o contexto acadêmico um profissional que produz conhecimentos na sua prática, na relação com seus pares e alunos e ao professor pesquisador interessa.

...sistematizar, analisar e compreender como acontece esse processo educativo dos alunos ou quais os limites e as potencialidades dessa prática inovadora. Ou seja, a pesquisa visa extrair lições, aprendizagens ou conhecimentos das experiências dos docentes (...). (FIORENTINI e LORENZATO, 2009, p. 76)



Nesse sentido, nosso projeto de Pós-graduação – PROMESTRE – se apresenta como uma formação que tem a pretensão de valorizar a pesquisa na prática do professor, na relação dialética teoria e prática. O mestrado profissional pretende devolver à própria prática elementos de transformação da realidade, a partir das reflexões, experimentações, estudos teóricos e novas elaborações.

Os desafios de pesquisar a própria prática

Para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e produto educacional as orientações têm-se pautado pelo uso de diversas metodologias, como análise documental; levantamento de dados novos, ou já existentes, para análise relativa à questão de pesquisa; observação de práticas; planejamento e desenvolvimento de atividades em um contexto específico de interesse à questão de pesquisa; grupo focal; roda de conversa; estudo de caso com instrumentos como, entrevista, questionário, etc.

O planejamento e desenvolvimento de atividade em contexto específico, de interesse à questão de pesquisa implicam, geralmente, no encaminhamento de ações pelo próprio pesquisador em sua escola, adquirindo características de, e eventualmente assumindo, um formato de pesquisa sobre a própria prática. Esse tem sido um dos maiores desafios do nosso Programa, na linha Educação Matemática.

Tem sido marcante nas experiências da pesquisa acadêmica a importância de um distanciamento do pesquisador do objeto de pesquisa, de modo a produzir um olhar externo que favoreça uma análise mais consequente do foco em questão. Entretanto, em programas de formação profissional, o cenário muda e, cada vez mais, surgem propostas de pesquisas em que o pesquisador está fortemente implicado no contexto da pesquisa, cujos desafios o empolgam para novos estudos. Pergunta-se então: Como realizar um trabalho científico que tome como metodologia a pesquisa sobre a própria prática do pesquisador? Como conduzir uma pesquisa na qual o pesquisador esteja fortemente implicado no contexto?

Em nosso Programa Profissional, na linha de pesquisa Educação Matemática, temos feito estudos e orientações para viabilizar a pesquisa sobre a própria prática, uma vez que essa parece ser uma demanda que surge naturalmente na medida em que nossos alunos se engajam em suas pesquisas. No âmbito teórico, essa perspectiva implica na ampliação de conhecimentos sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos sujeitos da própria prática, reconhecendo teorias existentes e avançando em novas sistematizações.



Estudos diversos, dos quais citamos K. Zeichner (1993) e Fiorentini & Lorenzato (2009), ressaltam a perspectiva de reflexão sobre a prática como elemento de pesquisa e formação. No âmbito de um programa de pós-graduação, no entanto, é preciso avançar:

A reflexão é uma condição necessária mas não suficiente para o professor vir a ser pesquisador. A prática investigativa pressupõe, primeiro, uma prática reflexiva. É a própria natureza complexa e multifacetada que exige do professor essa atitude e prática reflexiva. (...) Ser professor pesquisador, portanto, configura-se como uma opção profissional. (...) Em síntese, dizemos que o professor reflexivo poderá vir a ser também pesquisador de sua prática se ele tentar sistematizar suas experiências e socializar ou compartilhar seus saberes com os outros professores. (FIORENTINI e LORENZATO, 2009, p. 77)

Podemos ainda considerar as ideias de Radford (2013), segundo o qual a teoria da *objetificação* baseia-se na ideia fundamental de que aprender é ao mesmo tempo conhecer e se tornar. A aprendizagem é teorizada como processos de *objetificação*, ou seja, são os processos sociais de tomada de consciência progressiva de uma forma de pensar e de fazer, algo que gradualmente incorporamos e, ao mesmo tempo, dotamos de significado. Assim, visando o processo de *objetificação* de suas práticas, no PROMESTRE, uma etapa fundamental consiste na discussão conjunta das propostas trazidas pelos professores, de modo que estas se transformem em objetos de pesquisa e de conhecimento sobre a própria prática. Conhecimento que, nessa perspectiva, é visto como um movimento de reflexão e ação.

Dessa maneira, reconhece-se no professor a capacidade de elaborar saberes e conhecimentos pedagógicos advindos de sua prática, porém, é preciso avançar sobre a reflexão e mergulhar na pesquisa. Espera-se ampliar o fazer docente do próprio sujeito da pesquisa, sua capacidade de enfrentar a realidade, cada vez mais diversa e complexa, tomando consciência sobre sua prática.

A referência nas teorias é essencial no processo de qualquer pesquisa, pois sem ela não é possível avançar no entendimento dos desafios e, até mesmo, em propor novas questões. Contudo, na experiência do Mestrado Profissional, a elaboração de um resultado concreto, como um projeto de ação, implementado em sua própria realidade, requer um entendimento qualificado da situação prática que originou o problema de pesquisa, uma descrição pormenorizada dos contextos considerados e das ações propostas como metodologia.

Reconhecemos que, inicialmente, o desenvolvimento do “produto educacional”, como requisito parcial para a formação de um mestrando no PROMESTRE, desafiou de forma



marcante a nossa prática como professores orientadores cujas formações se deram nas tradições dos doutorados acadêmicos da área de Educação. Este fato não é inusitado e o debate sobre o desenvolvimento e natureza dos produtos educacionais nos mestrados profissionais é constante nos fóruns de discussão (ANDRÉ, 2016; FOMPE, 2015). Entendemos agora que o dilema produto/pesquisa é intrínseco à natureza de constituição dessa modalidade de Mestrado.

No caso, por conta de suas características que reforçam o pragmatismo e a implicação do professor pesquisador diretamente em seu campo de atuação e pesquisa, um dos referenciais que tem norteado e nos auxiliado a pensar algumas pesquisas do programa é a *pesquisa-ensino* proposta por Penteadó (2010),

A pesquisa-ensino

A pesquisa sobre a própria prática pedagógica tem especificidades, pois necessariamente, o pesquisador estará implicado com o contexto considerado, propondo-se sobre ele teorizar e desenvolver um projeto de ação consequente. Seria essa uma pesquisa-ação?

Michel Thiollent (2003) desenvolve entendimentos da ação de pesquisa numa perspectiva explícita de transformação da realidade. Caracteriza a pesquisa-ação como uma metodologia para a “pesquisa social”, destaca-a como uma forma de “ação coletiva” que visa apresentar, analisar e resolver um problema.

Segundo o autor, a pesquisa-ação pode proporcionar um acesso maior à própria realidade para se elaborar análises e teorizações. Sendo assim,

[...] podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar. Também a documentação disponível é levantada. Em certos momentos da investigação recorre-se igualmente a outros tipos de técnicas: diagnósticos de situação resolução de problemas, mapeamento de representação, etc. Na parte “informativa” da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2003, p. 26)



Há que se considerar como essencial na pesquisa-ação os sentidos “conscientizador e comunicativo”, ou seja, o incentivo à devolução, preferencialmente de modo coletivo, de seus resultados. Reconhece-se o papel ativo do pesquisador, sendo que o processo pode envolver diferentes linguagens, diferentes resultados práticos em várias formas, considerando as diversidades dos sujeitos envolvidos.

Recorremos a outros autores que articulam a pesquisa-ação com a pesquisa participante e enfatizam a ideia da ação prática do pesquisador, especialmente de modo colaborativo (MICHALISZYN E TOMASINI, 2005). Apontam eles que a pesquisa-ação ou pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo e supõe o desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social” (MICHALISZYN E TOMASINI, 2005, p. 32). A pesquisa participante requer a observação participante que significa a imersão do pesquisador no contexto, nos seus aspectos objetivos e subjetivos.

Como orientação geral, tem sido importante que a questão de pesquisa apresentada pelo mestrando seja discutida com os pares no contexto do trabalho profissional. No caso do professor, que é a grande maioria de nossos mestrandos, a apresentação da pesquisa na escola, sua importância e possibilidades, também é um fator de favorecimento da própria pesquisa. Muitas vezes esse encaminhamento não é fácil, pois, além do dia a dia exaustivo, no qual nem sempre aparece um tempo/espaço para tal, o professor-pesquisador pode ter de enfrentar uma visão de que o estudo acadêmico não diz respeito à prática, o que se espera que o projeto de formação profissional venha a equacionar. Temos considerado essencial tentar uma devolução ao espaço formativo no qual a pesquisa é realizada, o que pode ocorrer durante o seu desenvolvimento e/ou após o seu encerramento.

Acreditamos poder considerar que, mesmo que a pesquisa sobre a própria prática no Mestrado Profissional enfoque o professor-pesquisador, individualmente, com um projeto e seus desdobramentos, é desejável que o pesquisador tenha sempre uma relação cooperativa e colaborativa com o ambiente de trabalho. Com isso, a pesquisa mostra respeito a seus interlocutores profissionais, poderá ter mais facilidades nas ações experimentais e mais atenção na aceitação de seus resultados. Se a pesquisa mobiliza agrupamento ou coletivo da escola, poderá obter mais alcance, podendo se configurar também como pesquisa-ação.

Em buscas para entender melhor a pesquisa sobre a própria prática, localizamos em Penteado (2010) experiências e estudos que propõem a discussão da pesquisa em “intervenções



investigativas do professor no processo da docência que realiza”. Considera ser a pesquisa-ação, no âmbito dos estudos qualitativos, aquela,

(...) que reúne o pesquisador acadêmico e o professor do Ensino Fundamental e Médio num mesmo projeto, a ser realizado no ambiente escolar, e que prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste. (PENTEADO, 2010, p. 21)

Nesse estudo, a pesquisa sobre a própria prática se vincula ao âmbito da pesquisa-ação onde a sala de aula passa a ser espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Prosseguindo com as considerações, Penteado e Garrido propõem:

Esse tipo de pesquisa é denominado “pesquisa-ensino”. Ela produz mudanças nos alunos, qualificando seus processos de aprendizagem, e também no docente pesquisador, em sua prática de ensino, tornando-o mais autoconfiante, autônomo e comprometido com o que faz. Produz, ainda, conhecimentos sobre a docência. (PENTEADO e GARRIDO, 2010, p. 11-12)

Penteado e Garrido (2010) vão estender análises com base na “pesquisa-ensino”, meio pelo qual o pesquisador realiza a investigação em sua própria prática, reconhecendo o professor como produtor de conhecimento em processos articulados com a universidade. Destacam, contudo, que a “pesquisa-ensino” necessita de procedimentos adequados para que seus dados sejam válidos, combinando sua participação e um distanciamento necessário para compreender e analisar os processos de ensino.

A modalidade pesquisa-ensino colaborativa se dá quando os professores contam com a ajuda sistemática de pesquisadores que tornam parceiros do processo de investigação e mudança das práticas docentes. A parceria entre a instituição de Ensino Básico e a Universidade ocorre por iniciativa da própria escola, que busca apoio acadêmico para a realização de seus propósitos de inovação, assim como para o desenvolvimento profissional de seus docentes; ou por iniciativa da universidade, que procura aproximar-se mais da escola básica, disponibilizando participação em seus processos investigativos do ensino-aprendizagem, com a elaboração conjunta de projetos. (PENTEADO e GARRIDO, 2010, p. 11-12)

Na “pesquisa-ensino”, conforme explicitam as autoras, o professor da educação básica identifica problemas que o desafiam em sua prática, propondo-se à sua superação. Nesse caso,

quando procura um Programa de formação considerando sua prática profissional, o professor mostra o reconhecimento das limitações da prática isolada e das possibilidades de estudos e reflexões em um coletivo.

Penteado (2010, p. 24) também apresenta reflexões sobre paradigmas de pesquisa, mostrando preocupação em articular docência e pesquisa, “dois campos de trabalho que colocam seus profissionais em relações específicas com o conhecimento.” Se “o objeto de pesquisa é o processo de ensino-aprendizagem escolar, as fronteiras desses campos se interseccionam por objeto comum e se especificam pelos objetivos peculiares.” (PENTADO, 2010, p. 24). Quando o professor se coloca como pesquisador, busca a produção do conhecimento (em confirmação, acréscimo, revisão ou inovação do que já está produzido), articula-se com a sua condição de professor que visa a “colocar o aluno em relação com o conhecimento já produzido” o que resultará “numa reelaboração desse conhecimento, filtrado por outros conhecimentos e experiências dos alunos e do professor e orientado pelas propostas didáticas e questões de ensino apresentadas pelo professor.” (PENTEADO, 2010, p. 24-25)

Esses estudos indicam que com a “pesquisa-ensino” situações reais da docência podem estar presentes na universidade e na pesquisa, articulando profissionais, buscando reflexões e construção de alternativas inovadoras nas práticas docentes, na formação e na produção do conhecimento educacional. Ao mesmo tempo, essas ações proporcionam ao profissional professor-pesquisador um crescimento pessoal e profissional. Esse “encontro” proporciona formação a todos, mesmo que implique na necessidade de clarear os papéis de cada um.

Procedimentos necessários à pesquisa-ensino no Mestrado Profissional

Considerando as ideias de Penteado (2010), e a nossa própria reflexão, podemos apontar que a pesquisa sobre a prática ou a pesquisa sobre a própria prática, agora denominada por nós como “pesquisa-ensino”, se caracteriza por:

- realizar-se em espaços educativos como a escola, sua comunidade; a universidade, os museus, parques e outros;
- considerar o professor-pesquisador, seus alunos, os pares, colegas de trabalho e profissão, pessoas da comunidade ou do espaço formativo como possíveis sujeitos da pesquisa;



- entender que o foco da pesquisa é a prática do professor-pesquisador em ações por ele planejadas, agindo individual, com um par ou coletivamente;
- desenvolver objetivos da pesquisa sob múltiplos aspectos, como: compreender e sistematizar a própria prática com o propósito de transformá-la, mesmo que seja estudando e elaborando projeto para aspectos particulares dessa prática; devolver à comunidade elaborações que possam significar avanços sobre desafios existentes; ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos no estudo; sistematizar saberes pedagógicos; favorecer o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
- elaborar o “produto educacional” desde o começo da pesquisa, ou seja, desenvolver o projeto de ação tendo em vista a sua finalização com um recurso que será devolvido ao contexto que originou o problema da pesquisa, que representa a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática, experimentando, inovando e divulgando para a escola e para o campo científico alternativas teórico-práticas diante da questão-problema que originou o estudo;
- apresentar proposta de “experimentação” e os resultados, como um recurso bem específico de pesquisa sobre a própria prática, ou seja, por meio do diagnóstico reflexivo de seu contexto de atuação, da seleção e justificativa de uma questão-problema que se apresenta como objeto de pesquisa;
- realizar uma “experimentação”, aqui entendida como a elaboração pelo pesquisador de um plano de ação (sequência didática, plano de aulas, projeto de ensino ou outro) e o seu desenvolvimento no seu espaço de prática;
- registrar a “experimentação” para garantir os elementos necessários à análise, devendo se dar preferencialmente por gravação em vídeo áudio; pode-se ainda utilizar a observação e registro feitos por um terceiro, indicado pelo professor-pesquisador, na forma de registro manual ou áudio ou vídeo; tais informações coletadas podem se organizar em diários, ensaios e estudos de aulas;
- obter outras fontes de observação e registro, podendo contar com a opinião de estudantes ou participantes da comunidade em questão, devendo o docente-pesquisador explicitar seus objetivos e vantagens da experiência, obtendo deles o compromisso de participação e de devolução, com suas opiniões e preocupações;



- utilizar, sempre que possível, outros meios de coleta de dados, como a observação direta com registro manual; a observação participante; a realização de entrevistas ou construção de narrativas; a aplicação de questionários; o estudo de documentos ou registros já existentes; a organização de reunião ou roda de conversa para discussão com registro; o grupo focal; entre outros;
- caracterizar a metodologia como qualitativa, embora possa ser justificada ou embasada por estudo quantitativo em caráter complementar;
- vivenciar e refletir sobre o processo formativo que as ações favorecem, como o processo de investigação em si como meio de crescimento e maior conscientização do professor-pesquisador;
- observar como as elaborações teóricas fazem crescer o corpo de conhecimentos do campo de pesquisa sobre a formação docente e a educação;
- divulgar os resultados da pesquisa na comunidade, onde a pesquisa se realizou, no meio científico, em fóruns e publicações de interesse da área acadêmica.

Acreditamos que a perspectiva da “pesquisa-ensino” favorece e valoriza a prática profissional. O professor-pesquisador toma-a como ponto de partida, com o relato e reflexões por meio dos quais se amplia seu entendimento, apontando uma questão que será estudada. A reflexão sobre a prática profissional será um elemento de contextualização e de formação para o pesquisador em seu autoestudo.

Em qualquer metodologia de pesquisa os registros são essenciais e no caminho da “pesquisa-ensino” não é diferente. A ideia do registro fílmico, acompanhado da observação de outro pesquisador, além da coleta de opinião dos participantes (alunos, principalmente) se mostra necessário para que se perceba a questão em foco por diversos ângulos. Chamamos a atenção para a filmagem de aulas: no aspecto técnico, sobre onde colocar as câmeras ou quem e como serão utilizadas, de modo que a filmagem mostre realmente o que ocorre no espaço experimental; no aspecto pedagógico, procurar introduzi-la de modo bem explicado aos participantes, de modo que gradualmente possam todos agir naturalmente e o processo de ensino-aprendizagem se mostrar real.

A “pesquisa-ensino”, que envolve a proposta de uma experimentação do próprio professor-pesquisador em sala de aula ou em outros espaços de seu contexto de trabalho, dá origem a dados para análise e elaboração do produto educacional esperado. Produtos educacionais, nessa

dinâmica de orientação, são apresentados nos seminários para a discussão no grupo; as aplicações em sala de aula são discutidas, rediscutidas e reelaboradas. Assim, as propostas iniciais que darão origem ao produto educacional têm a chance de serem remodeladas, testadas e finalizadas com a contribuição de muitas pessoas.

Parece-nos essencial que a dissertação contenha um capítulo com um memorial autobiográfico, com reflexões sobre a experiência do professor-pesquisador; a metodologia desenvolvida, com os detalhes para que o leitor compreenda como os dados foram coletados; as análises referenciadas em conceitos e concepções pertinentes, a partir das teorias educacionais; o produto educacional e as conclusões ou sínteses finais. A coleta de dados, as experimentações e outros procedimentos devem já considerar o que se espera ao final.

Outro aspecto a considerar é a elaboração compartilhada da pesquisa. No âmbito do desenvolvimento do Mestrado Profissional, a proposta do PROMESTRE/FAE/UFMG desenvolve os seminários coletivos de forma periódica, alternando-se a cada semana seminários com os orientadores e orientandos da linha Educação Matemática e encontros menores com orientador e seus orientandos. Nos seminários da linha Educação Matemática são propostos estudos e cada mestrando relata a todos seu projeto ou andamento da pesquisa, traz suas dúvidas e dilemas naturais de uma pesquisa em andamento. Todos os colegas e orientadores ouvem e participam levantando questões e dando sugestões, de modo que haja uma reflexão coletiva, uma construção colaborativa entre orientadores e orientandos. Além da escuta e da reflexão sobre a pesquisa do “outro”, tais experiências oportunizam o pensar e o refletir sobre as próprias pesquisas com base nas percepções desenvolvidas ao longo das exposições e debates de todos os relatos.

Considerações finais

Com este estudo, esperamos contribuir com as reflexões que a área realiza quanto às especificidades do mestrado profissional, pelas metodologias que utiliza. Para nós, ainda em caráter de experiência e estudo, a perspectiva da “pesquisa-ensino” vem abrindo caminhos, como um desafio da própria prática de orientação na Universidade.

No Programa aqui referido muito se discutiu e se discute sobre o papel que desempenha diante do objetivo da formação, elaboração da dissertação e de produto educacional. Ou seja, há opiniões que delegam maior importância ao produto educacional, levando a que o processo de pesquisa seja canalizado para esta produção. Nossa experiência na linha Educação Matemática vem considerando que o próprio processo de elaboração do produto educacional implica numa

pesquisa, em realização de estudos teóricos de suporte ou mesmo na reflexão de práticas, de modo que não se pode deixar de ressaltar o aspecto formativo que está presente. Assim, nossa visão é que, a pesquisa, a elaboração do produto educacional e a formação são objetivos que se relacionam e se desenvolvem de modo articulado.

Com esse entendimento, parece-nos que a própria tentativa de focalizar o produto não ocorre de modo separado do próprio processo de formação do professor-pesquisador, na medida em que ele terá que problematizar a questão e construir alternativas, sempre, neste caso, sustentadas por teorias e elaborações acadêmicas existentes. Acreditamos, então, que o professor que passa pela experiência do mestrado profissional vive transformações relativas ao olhar sobre a própria prática e sobre a educação.

Também nos interessa ressaltar que a elaboração pelos professores-pesquisadores de produtos educacionais devolve à comunidade conhecimentos, saberes, resultados e objetos de ensino que contribuem para a própria prática pedagógica e para a Escola como um todo.

As questões que advêm da prática e da sala de aula, apresentadas como objetos de pesquisa dos professores-pesquisadores, trazem uma realidade que se vive hoje nas escolas, que precisam ser equacionadas, sendo este um papel da Universidade. Ou seja, quando um programa de pós-graduação se abre aos docentes, não há como não considerar os desafios que os profissionais da educação vivem no dia a dia. Muitos já constroem alternativas na prática, mas não tiveram oportunidade de reflexão, sistematização e elaboração sobre elas. Outras vezes, a questão demanda experimentação e elaboração teórica que fazem com que o problema seja equacionado, o que não ocorre espontaneamente. Tais práticas e estudos veem ampliar a compreensão de questões da docência, fortalecendo a formação docente no campo educacional.

As ideias aqui apresentadas veem sendo construídas por nossa equipe no processo recente de implantação do PROMESTRE na Faculdade de Educação da UFMG. O processo coletivo de construção – seminários gerais e seminários de linha, reuniões de orientadores por linha – traz contribuições de outra natureza à formação e ao trabalho de profissionais da Escola Básica e da Universidade. De um lado, a experiência tem mostrado que o mestrado profissional se apresenta como um processo de formação, de modo que interfere no desenvolvimento profissional dos próprios orientandos, que passam a compreender melhor suas próprias práticas e trajetórias profissionais, se mostrando mais capazes de reflexões e construção de alternativas. De outro lado, contribui para que nós orientadores, professores formadores, possamos ter mais clareza diante da tarefa de formação docente, projeto esse que requer uma compreensão da educação básica, suas práticas e seus sujeitos.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional. Em Carvalho, Maria Vilani Cosme; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina, EDUFPI, 2016.

FIORENTINI, Dario e LORENZATO, Sérgio. Investigação em educação matemática. 3ª. Ed. **Coleção Formação de Professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

FOMPE. Documento produzido pelo Segundo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação. Juiz de Fora, 2015.

MICHALISZYN, Mário Sérgio e TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos monográficos e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

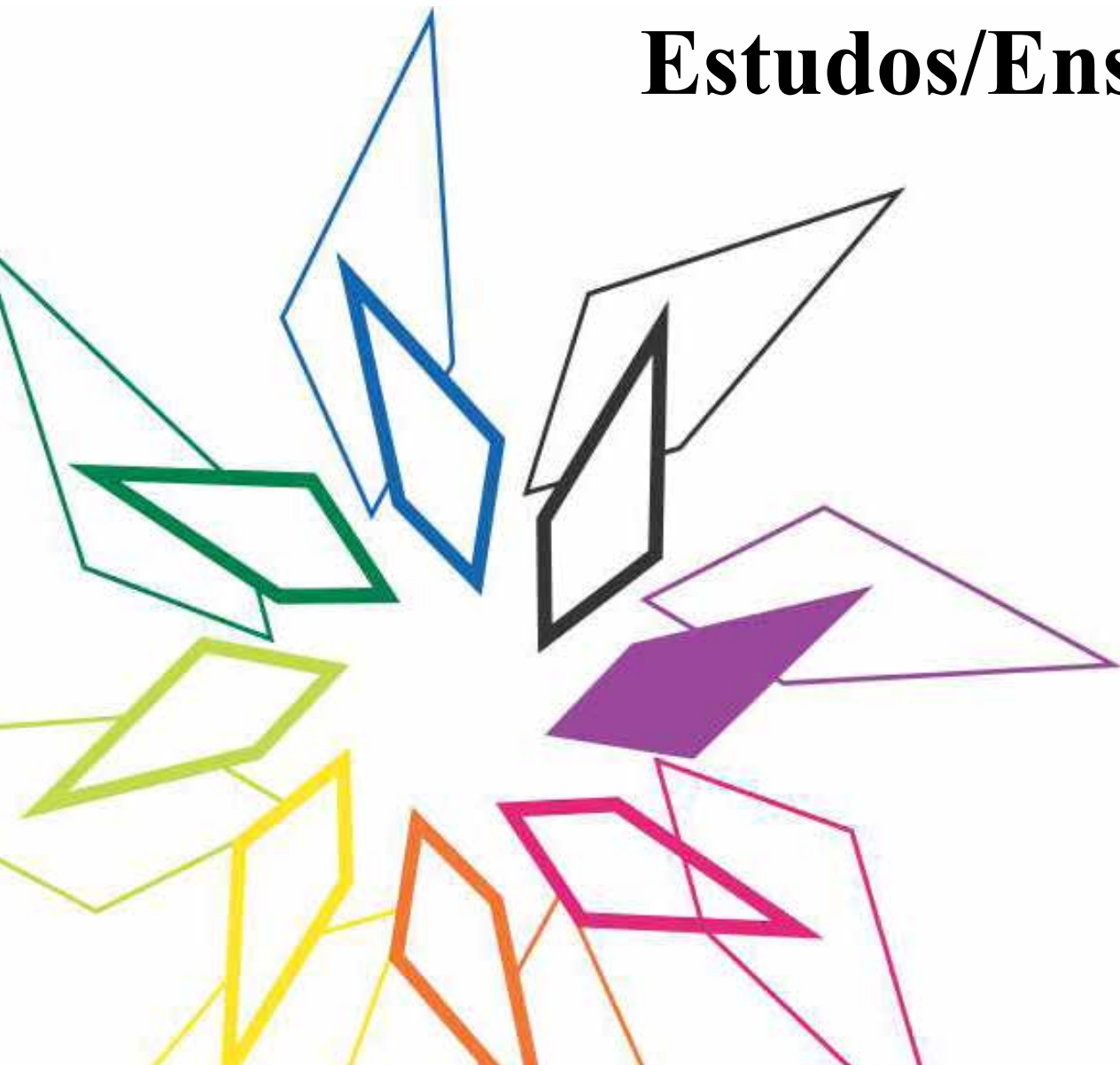
PENTEADO, Heloisa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. Em PENTEADO, Heloisa Dupas e GARRIDO, Elisa (orgs.). **Pesquisa-ensino, A comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo, Paulinas, 2010.

RADFORD, Luis. Three Key Concepts of the Theory of Objectification: Knowledge, Knowing, and Learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, v.2, n.1, p.7-44, fev. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

Estudos/Ensaaios



A AULA DE LEITURA E A LEITURA NA AULA

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

Graduada em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna/FESPI, Mestrado em Educação pela UFBA/UESC, Doutorado em Educação pela UFSCar/ São Paulo. Atua na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, na pesquisa, ensino e extensão, nas áreas: formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0026-5266>
E-mail: melizabetesc@gmail.com

JAMILE BARROS ANDRADE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Formação de Professores da Educação Básica/PPGE - Mestrado Profissional em Educação/UESC. Especialista em Psicopedagogia, Coordenadora Pedagógica da Escola CAIC Jorge Amado em Itabuna/BA. Atua na formação de professores/e na alfabetização. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-5232>. E-mail: jamile.pab@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como as professoras-alfabetizadoras estabelecem as relações entre os estudos sobre leitura nas sessões de formação e em sala de aula. Tivemos como objeto de estudo a leitura em sala de aula. A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, com a participação de duas professoras-alfabetizadoras. Para a produção do material empírico utilizamos fichas de observação nas sessões de formação e nas aulas das



professoras-alfabetizadoras e entrevistas. Na formação houve o desenvolvimento de práticas de leitura, ora centradas na Orientadora de Estudos, ora nos professores-alfabetizadores, o mesmo acontecendo em sala de aula. Como produto dessa pesquisa, planejamos sequências didáticas, que foram realizadas em sala de aula com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora, sinalizando possibilidades do uso das estratégias antes, durante e depois da leitura. Nas sessões de formação eram vivenciadas práticas de leitura, no entanto, não havia o momento para fazer as reflexões/mediações que permitissem uma ampliação do seu conhecimento, visto que reproduziam, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua sobre a leitura. Por fim, a formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho com as estratégias e práticas de leitura para desenvolver as competências leitoras, tanto nos professores quanto em seus alunos.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Prática em sala de aula.

THE CLASSROOM OF READING AND READING IN THE CLASSROOM

This article aims to analyze how literacy teachers establish relationships between reading studies in the training sessions and in the classroom. We had as object of study the reading in the classroom. The research carried out had a qualitative approach, with the participation of two literacy teachers. For the production of the empirical material we used observation sheets in the training sessions and in the classes of the teachers-literacy teachers and interviews. In the training there was the development of reading practices, now focused on the Study Advisors, or on the teacher-literacy teachers, the same happening in the classroom. As a product of this research, we planned didactic sequences, which were carried out in the classroom in order to develop reading comprehension, signaling possibilities of using strategies before, during and after reading. In the training sessions, reading practices were experienced, however, there was not the moment to make the reflections / mediations that allowed an amplification of their knowledge, since they reproduced, in the pedagogical work, a naive relation about the reading. Finally, the training has not yet broken with the idea that reading is only learned with and for pleasure, without emphasizing the need to work with reading strategies and practices to develop reading skills, both in teachers and in their students.

Keywords: Reading. Formation. Practice in the classroom.

LA CLASE DE LECTURA Y LA LECTURA EN LA CLASE

En este artículo se pretende analizar cómo los maestros, alfabetizadores establecer la relación entre los estudios sobre la lectura en las sesiones de entrenamiento y en el aula. Hemos tenido como objeto de estudio la lectura en el aula. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, con la participación de dos profesores, maestros de alfabetización. Para la producción de material empírico utilizamos formularios de observación en las sesiones de entrenamiento y clases de maestros, alfabetizadores y entrevistas. En el entrenamiento no fue el desarrollo de las prácticas de lectura, ahora centradas en Estudios de orientación, ahora en maestro-alfabetización, lo mismo sucedió en el aula. Como este producto de la investigación,

tenemos la intención secuencias didácticas, que tuvieron lugar en el aula con el fin de desarrollar la comprensión lectora, las posibilidades de utilizar las estrategias antes, durante y después de leer la señalización. En las sesiones de entrenamiento se experimentaron las prácticas de lectura, sin embargo, no había tiempo para hacer las reflexiones / mediaciones que permiten una expansión de su conocimiento, que se reproduce en el trabajo pedagógico, una relación ingenua acerca de la lectura. Por último, la formación aún no ha roto con la idea de que la lectura se aprende sólo con y para el placer, sin hacer hincapié en la necesidad de trabajar con las estrategias y las prácticas de la lectura para desarrollar las habilidades de los lectores, los profesores y sus alumnos.

Palabras clave: Lectura. Formación. La práctica en el aula.

A AULA DE LEITURA E A LEITURA NA AULA

Este artigo¹ tem como objetivo analisar como as professoras-alfabetizadoras estabelecem as relações entre os estudos sobre leitura nas sessões de formação e em sala de aula. Nele, elegemos como objeto de estudo a leitura em sala de aula, considerando sua importância na escola e na vida, embora na escola, ainda não tenhamos encontrado as possibilidades necessárias para ensinar e que as crianças não só aprendam ler, mas que sejam leitoras.

Nessa trajetória, o governo brasileiro, desde os anos 2000, vem oferecendo Programas de formação continuada para os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como reduzir as taxas de analfabetismo funcional existentes no país². Para Alferes (2009), as razões para a criação de programas governamentais de formação continuada têm sido diversas, tais como: a) o nível de desempenho dos alunos a partir das avaliações realizadas em nível nacional; e b) a possibilidade de que, por meio, da formação continuada pode haver soluções para amenizar o baixo desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a baixa qualidade da educação.

No conjunto das ações dos Programas governamentais para o desenvolvimento da Educação, no que se refere a alfabetização e a formação continuada, sempre é lembrado, pelos professores, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Uma iniciativa

1 Integra dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, nível Mestrado Profissional, na UESC, 2015.

2 O Brasil ocupa o 55º lugar no ranking das médias de leitura entre os participantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos/PISA. Os dados foram divulgados no Relatório Nacional do PISA 2012 – Resultados Brasileiros.



cuja abrangência atendeu o território nacional, por meio dos recursos técnicos e tecnológicos utilizados no desenvolvimento da proposta. Assim, com o PROFA, as ações de formação continuada aconteceram, de acordo com Alferes (2009, p. 13), de maneiras diversificadas, por meio dos “Parâmetros em Ação, programas de educação à distância (TV Escola, Formação pela Escola, Mídias na Educação e Universidade Aberta do Brasil – UAB), todos implementados pelo MEC nos últimos anos”.

Para ampliar o conjunto das ações desses Programas governamentais, em 2012, foi criado o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao lançar tal programa, o Governo Federal, estabeleceu parcerias com os estados, os municípios e o Distrito Federal que, por sua vez, reafirmaram e ampliaram os compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especificamente, no tocante ao inciso II do art. 2º, que indica a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p. 1).

Com o PNAIC ampliou-se a abrangência da ação alfabetizadora, pois para cumprir seus objetivos, além de alfabetizar em Língua Portuguesa, devendo alfabetizar em linguagem Matemática. Além disso, as escolas participantes deveriam submeter-se a avaliações anuais, de caráter universal, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Para tanto, seriam avaliados os conhecimentos adquiridos pelos alunos concluintes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, assim como as ações desenvolvidas pelo pessoal de apoio gerencial dos estados e dos municípios que aderiram ao PNAIC (BRASIL, 2012a).

As pesquisas que fundamentaram a construção do PNAIC mostraram que 15% das crianças concluintes do Ciclo Básico de Alfabetização não conseguiam interpretar um texto e realizar cálculos básicos (BRASIL, 2012). Tal fato fere o direito à Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros. Ao nos referirmos ao direito à Educação, retomamos o direito preconizado pela sociedade civil e pela legislação de ensino, ou seja, referimo-nos à Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, no inciso I, do art. 32, enfatiza como meios básicos da educação o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996).

É nessa perspectiva, então, que o PNAIC é considerado um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal, a formação continuada de professores alfabetizadores. Sendo assim, o Programa estabeleceu parceria com as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), que se tornaram responsáveis pela formação continuada a partir de quatro eixos: alfabetização, letramento, alfabetização matemática e organização do trabalho docente.

1. Leitura e a Formação do Professor (Leitor)

No contexto em que vivemos, são exigidos práticas e usos sociais da leitura e da escrita. A todo instante deparamo-nos com imagens, textos, *outdoors*, panfletos, placas, letreiros. No entanto, ainda é grande o número de brasileiros que não conseguem adentrar nesse mundo da escrita e da cultura letrada. A permanência dessas pessoas fora do mundo letrado dá-se ou por não saberem ler, ou por não compreender a gama de leituras que são impostas no seu cotidiano.

A Escola é, por excelência, o espaço no qual as classes populares têm acesso ao texto escrito de forma problematizada. As atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula são, portanto, determinantes para o desenvolvimento da competência leitora, que “consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal, e participar na sociedade” (PISA, 2003-2004, apud SOLÉ, 2012, p. 46).

Isso posto, é evidente a necessidade da formação do professor-leitor, o qual, por ser o responsável pelo ensino da leitura na escola, também vem sendo responsabilizado pelo fracasso ou pelo sucesso na formação do aluno leitor. Tratando-se da formação do professor leitor e da leitura como objeto de conhecimento, Solé (1998) enfatiza que estas devem entrelaçar as experiências de vida e as experiências profissionais do professor. Isso porque as leituras selecionadas para a sala de aula dizem também sobre suas crenças e convicções como ser individual e social.

Destarte, a leitura, como atividade cognitiva e social precisa ser ensinada e praticada, sistematicamente, na escola, levando-se em consideração os esquemas cognitivos que os alunos já trazem, seu repertório linguístico, os textos que falam, ouvem, veem e escrevem, nos mais diversos contextos em que estão inseridos.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. À medida que o leitor vai decodificando as informações e vai conseguindo estabelecer relações entre o que está escrito e seus conhecimentos prévios, vai-se construindo o sentido e a compreensão se processa. Dessa forma, a leitura deve ser entendida como resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua capacidade de leitura.

Desse modo, a leitura deve ser ensinada, e deve passar pelo processo da decodificação, para que o leitor consiga estabelecer relações entre as informações e os seus conhecimentos prévios, para que a compreensão se processe, pois, o ato da leitura exige interações estabelecidas entre o



leitor e o texto para a construção de sentidos (CAFIERO, 2005; KLEIMAN, 2011; 2013; SILVA, 2005; FOUCAMBERT, 1994; SOLÉ, 1998). Ler não é só dominar a mecânica de uma língua ou agrupar e separar letras, sílabas e palavras, embora esses procedimentos devam ser ensinados, tendo em vista os objetivos de leitura, mas, sobretudo, ler é interagir com textos, utilizando-se de diferentes estratégias na tentativa de construir significações para si, inclusive atribuindo novos sentidos que, necessariamente não foram pensados inicialmente pelo autor do texto.

Entretanto, é no âmbito pedagógico que se privilegia a avaliação da escrita pelos seus acertos e erros. Tal fato privilegia a prática escrita, relegando o segundo plano às atividades de leitura. A maneira como são tratadas práticas de escrita e de leitura contribuem para elevar os índices de crianças que, apesar de alfabetizadas, não conseguem compreender o que leem, pois apenas decodificam sem atribuir sentido, isto é, realizam leituras sem significar o que leem.

Aprender a ler envolve muito mais que percepções: ouvir, passar os olhos, ver. Ler é uma atividade de cumplicidade que requer envolvimento por parte daquele que lê e daquele que escreveu. Para o leitor esse envolvimento parece ser maior ainda, pois exige a capacidade de vivenciar a história, colocando-se como autor e/ou personagem. Foucambert (1994, p. 37-38) descreve três aspectos que deverão estar simultaneamente presentes desde o início do aprendizado da leitura:

- Aprender a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas...

- Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade. Lê-los é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos... – e, portanto, aprender a ler – é negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que permanecem obscuros, com ajudas externas, etc.

- As estratégias empregadas nesses atos de leitura serão analisadas e comparadas pelos diferentes atores que refletem sobre sua prática [...].

Assim, em sala de aula, é necessário que o professor-alfabetizador desenvolva práticas de leitura para que o aluno atribua sentido e compreenda o que está sendo lido. Os textos podem e devem atender as diversas finalidades: informar sobre um evento



que interessa à turma, estudar e adquirir conhecimentos ou por simples prazer, por exemplo. Isso significa que, desde a educação infantil, quando as crianças ainda não leem convencionalmente, o professor estimula o desenvolvimento de uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola e em seu cotidiano.

Tais ideias são corroboradas com os postulados de Solé (1998, p. 52) quando indica que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. A decodificação é, desse modo, uma parte importante da leitura que ajuda o leitor a estabelecer relações. À medida que ele vai decodificando as informações do texto, constrói unidades de sentido entre estas e os seus conhecimentos prévios, ou seja, processa a compreensão do que está sendo lido (CAFIERO, 2005). Neste sentido, os professores incentivam e trabalham com a leitura de forma sistematizada, desde os seus primeiros anos, para que percebam as habilidades de codificar e decodificar e a compreensão leitora como necessárias para se constituírem em um leitor que goste de ler, e se sintam capazes de realizar as atividades de leitura.

Nas salas de 1º ano, foco dessa pesquisa, as atividades de leitura devem ser atividades de reflexão da língua, somente possíveis mediante a apropriação do texto pelo aluno. Kleiman (2013) exemplifica e nos leva à reflexão sobre se o leitor apenas identifica as letras. Ao solicitarmos a leitura de uma sequência, como – as estruturas – ele fará a leitura letra por letra, a-s-e-s-t-r-u-t-u-r-a-s, e

[...] não conseguirá manter essas unidades na memória de trabalho, porque deverá esvaziar as primeiras letras na sequência quando a sétima, ou oitava, ou nona letra chegar à memória. Em termos de compreensão, ele não terá conseguido apreender essa sequência, não terá sequer lido as duas palavras, uma vez que as partes não se integram num todo significativo (KLEIMAN, 2013, p. 51).

Kleiman (2013) alerta que ao refletirmos sobre as práticas de leitura na escola, não percebemos seus objetivos ou propósitos. A falta de metas para a leitura nessa etapa da educação formal, em que as crianças, por não terem ainda os saberes necessários para realizar a leitura, tornam o ato de leitura uma tarefa entediante e árdua para o aspirante a leitor. Para a autora, é preciso levá-las a refletir sobre o processo de formação das letras em sílabas, de sílabas em palavras, de palavras em frases e em textos. A percepção de que existe uma forma convencional de escrita,



a qual não pode ser modificada aleatoriamente, irá auxiliá-las no processo de decodificação, para formar palavras. O que, por sua vez, impossibilitará a atividade de leitura.

Desse modo, a escola deve assegurar a vivência de práticas concretas de leitura, ratificando a ideia, defendida por Kleiman (2013) e Solé (1998), entre outros, de que a prática de leitura na escola deve partir de um texto, que o leitor possa atribuir sentidos e tornar as informações obtidas significativas para sua vida. E a decodificação apenas não será suficiente para aprender a ler e a fazer uso social dessa ferramenta. A decodificação é um passo importante no processo de leitura, conforme expusemos anteriormente, no entanto, não se deve tomar a decodificação como única estratégia para o ensino da leitura. A consequência de um trabalho de leitura que não sai do nível da decodificação na aprendizagem do leitor é a impossibilidade desse sujeito adentrar no mundo da cultura letrada. Por isso, é essencial

(...) que sejam oferecidas condições para que as crianças entrem em contato com uma ampla diversidade de textos, em diferentes contextos de interação, para que possam ampliar capacidades comunicativas e, assim, utilizar a língua, buscando os efeitos de sentido pretendidos. (LEAL; MORAIS, 2006, p. 7)

Enquanto atividade social, o ato de leitura é complexo. Nesse contexto, Cafiero (2005) adverte que esse processo é mediado pela pertinência de conhecimentos prévios, imprescindíveis para que se estabeleçam as relações entre o que está sendo proposto e o que o aluno já sabe. Isso pressupõe que a leitura é uma atividade cognitiva e

[...] quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor que estão distantes, mas que querem se comunicar. (CAFIERO, 2005, p. 08)

A esse respeito, Solé (1998) considera que durante a vida do indivíduo, há um acúmulo de informações e são construídas representações da realidade, graças às interações que são realizadas uns com os outros – principalmente com aqueles que exercem a função de educadores – e que, a cada momento da história esses conhecimentos são relativos e ampliáveis, auxiliando o leitor a compreender o texto. Destacamos, por isso, a contribuição de Freire (1989, p. 13), para quem a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente”. Com esta afirmação, o autor problematiza a noção de conhecimentos prévios,

dizendo que estes se ampliam à medida que vivenciamos situações em nosso cotidiano, em que a leitura de mundo e a leitura da palavra mais que se associarem, complementam-se, completam-se, se ressignificam e fazem sentido para o leitor. Desse modo,

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido [...] ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997, p. 20)

No caso dos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que eles tornem eficiente o uso social da leitura, é fundamental que proporcione momentos significativos de leitura, tornem-se modelos de leitores e fomentem a apropriação da linguagem escrita, ainda que os educandos desse nível de ensino não saibam ler convencionalmente. Sendo assim, o trabalho com a leitura deverá indicar suas finalidades e objetivos, propondo diferentes situações em que os alunos possam aprender a ler, construindo a sua autonomia leitora.

A formação do leitor (professor) para a leitura deve possibilitar o diálogo e a reflexão entre a teoria e a prática, entre os leitores e a prática pedagógica adotada pelo profissional docente, para que possa avançar em seus processos de formação leitora e para o ensino da leitura, isto é, para o desenvolvimento das habilidades e das competências leitoras e a aprendizagem e adoção de estratégias de ensino de leitura.

Tendo em vista que em sala de aula e na formação devemos lançar mão de diversas práticas de leitura para a formação do professor e dos alunos leitores, faremos, a seguir, uma breve apresentação conceitual de algumas dessas práticas. Cagliari (2001) refere-se às práticas de leitura presentes na escola e fora dela como ‘tipos de leitura’. Entretanto, optamos por usar a nomenclatura ‘modalidades de leitura’, para que tipos de leitura não sejam confundidos com tipologia textual. São elas: a leitura deleite, a leitura colaborativa ou compartilhada, a leitura em voz alta ou oral, a leitura silenciosa ou visual, a leitura por alto e a leitura de imagem/leitura de livro de imagem.

Iniciamos com a leitura deleite que, de modo geral, é concebida como a leitura de textos literários. Trata-se de uma leitura associada a ideia equivocada, embora corriqueira, de que todo texto literário é fonte de entretenimento. Além disso, está também associada à concepção de que



sua leitura implica numa reflexão sobre a vida. No Caderno de Formação do PNAIC, por exemplo, é caracterizada como uma estratégia formativa permanente, de dimensão, simultaneamente, lúdica e reflexiva:

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento de leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012a, p. 29)

De acordo com a definição dada não se deve restringir a leitura deleite apenas ao universo literário, sendo possível, especialmente para os alunos, a leitura de textos de gêneros diversos. Isso porque se a leitura deleite está associada ao desenvolvimento do gosto pela leitura, é recomendável que o leitor compreenda que, em suas práticas sociais, o texto – literário e não literário – assume funcionalidades e sentidos amplos.

A definição apresentada pelo PNAIC indica a ausência de uma reflexão sobre o papel e a formação leitora do professor-alfabetizador. Sendo assim, a este profissional é atribuído o papel de despertar paixão pela leitura, como se o ato de ler fosse uma habilidade natural, inata do ser humano, sem quaisquer implicações sociais, ou seja, sem o ensino formal da leitura, pois para que o educando seja um leitor, de acordo com essa concepção, faz-se necessário apenas que o professor o estimule.

Assim, da mesma maneira que devemos levar em consideração o fato de que muitas crianças só têm acesso a livros de literatura ou a livros, de modo geral, na escola, devemos atentar para a necessidade de uma formação que se volte para os professores/leitores, para que oportunizem a aprendizagem e estimulem os alunos a ler textos (poesias, contos, fábulas, rótulos, manchetes) a dominar procedimentos próprios de um leitor experiente (que adéqua o tom de voz ao texto, dá ritmo a leitura, que pronuncia as palavras para produzir efeitos na recepção de quem ouve etc.), que sabe selecionar os textos de acordo com a situação, que tem conhecimento de estratégias de leitura para ler e tantas outras habilidades necessárias ao ato de quem lê para formar leitores.

A segunda modalidade é a leitura colaborativa, que é a compreensão textual mediante a interação entre aquele que lê – professor ou aluno – e aqueles que ouvem – professores e alunos.

O professor que trabalha com o ciclo de alfabetização precisa entender que, nesse período, o aluno ainda não tem autonomia para realizar a leitura, entretanto, em colaboração com o outro, recupera ou dá sentido ao que é lido.

Na organização dessa modalidade de leitura, o professor deve ter clareza dos objetivos que quer alcançar e que se referem aos conteúdos que devem ser aprendidos. Sendo assim, os questionamentos que o docente deve fazer a respeito do texto, juntamente com a classe, recorrendo a estratégias antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), as quais assumem a função de favorecer, instigar, levantar e comprovar hipóteses, argumentar, motivar, fazer inferências, relacionar a leitura com o contexto e os conhecimentos prévios e observar aspectos que não podem passar despercebidos para os educandos. O papel do professor é promover a busca de sentido, em um movimento de colaboração e mediação entre os leitores e a leitura.

Referindo-nos a leitura colaborativa, tal prática leitora tem características semelhantes ao que Solé (1998) denomina de leitura compartilhada, isto é, o desenvolvimento da compreensão leitora mediada pela formulação de previsões e perguntas sobre o que foi lido, o esclarecimento de possíveis dúvidas e um resumo sobre o texto. Para apresentar esse comportamento diante da leitura, o leitor se utiliza de estratégias, nem sempre conscientes, mas que se tornam explícitas quando o professor, ao planejar uma situação de leitura, tem como objetivo o ensino dessas estratégias.

A leitura colaborativa/compartilhada, por um lado, auxilia na compreensão do texto e, por outro, possibilita a aprendizagem sobre o uso de estratégias de leitura que serão necessárias, ao longo da formação leitora, para se tornar um leitor autônomo. A esse respeito, Solé (1998, p. 47) sugere que “se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”.

No conjunto de modalidades de leitura, a leitura em voz alta ou leitura oral, comuns nas turmas em que as crianças não leem convencionalmente, como na Educação Infantil e no 1º ano, em que ouvem as histórias lidas pelos adultos. Assim, “ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro” (CAGLIARI, 2001, p. 156). O autor indica semelhanças e diferenças entre o processo de ouvir a leitura e ouvir a fala, a prosódia (seu ritmo, entonação, a cadência da leitura) é diferenciada entre a leitura e a contação de histórias, por exemplo. Isso porque a fala é espontânea e a leitura parte do que está escrito, porém o processamento fonético é o mesmo. Isso significa dizer que o



educando decodifica e processa os sons que chegam aos seus ouvidos de modo semelhante nos atos de leitura e de fala.

Durante a leitura em voz alta ou leitura oral, como também durante uma conversa, o educando percebe os sons, examina as combinações das imagens acústicas e vai, aos poucos, atribuindo a cada conjunto de sons, isto é, às palavras, um conceito, de acordo com o conhecimento de mundo que possui. O leitor vai construindo, assim, os sentidos do texto oralizado, ainda que não de forma definitiva.

Para Solé (1998), a leitura oral ou em voz alta realizada na escola pretende verificar, de forma válida, se os alunos leem com clareza, rapidez, fluência, respeitando a pontuação e dando a entonação necessária. A autora alerta, contudo, para o equívoco de acrescentar a esta modalidade a exigência da compreensão do que foi lido. Isso porque para atender a esse objetivo, a leitura deveria acontecer de forma individual e silenciosa, precedendo a leitura em voz alta, com o aluno seguindo o seu próprio ritmo e elaborando sua compreensão. Inclusive, no caso dos alunos que estão na fase inicial do desenvolvimento da leitura, o professor deve dar pistas (por meio das gravuras, título do texto, levantando hipóteses, questionamentos), ensinando estratégias para que ocorra a decodificação e compreensão do texto lido.

Essa modalidade leitora deve ter objetivo claro e ser subsidiada por um planejamento. O professor pode, assim, ser um modelo de leitor para as crianças, além de oportunizar a ampliação do vocabulário e a apropriação da linguagem escrita antes mesmo de os educandos saberem escrever ou ler convencionalmente. Embora a leitura em voz alta venha sendo criticada por seu uso excessivo nas escolas, devemos refletir sobre essa prática, visto que nem sempre a leitura silenciosa será adequada para textos feitos para serem lidos oralmente ou mesmo escutados (CAGLIARI, 2001), isto é, os textos de tradição oral, tais como as cantigas de roda, poemas, parlendas e quadrinhas.

A quarta modalidade é a leitura silenciosa ou visual. Uma leitura que é realizada visualmente, sem o recurso da voz. Cagliari (2001, p. 156), apresenta vantagens em relação às outras pelo fato de não inibir o leitor “por questões linguísticas, como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar paisagens já lidas, o que a leitura oral não costuma permitir”. No entanto, no início do processo de aquisição da leitura, essa modalidade torna-se pouco produtiva. Além de não permitir a intervenção do professor, os alunos a realizam de forma fragmentada, por ainda não lerem convencionalmente.

Nessa perspectiva, Kleiman (2013) lembra que o leitor inexperiente não compreende o texto durante a leitura, seja ela silenciosa ou em voz alta, mas somente no diálogo, que permite a discussão sobre o conteúdo e sobre os aspectos mais relevantes do texto. Para que haja a compreensão, é fundamental a interação com o outro e com o texto de forma sistematizada. Devemos avaliar, portanto, para que grupos e em que situações essa modalidade vai beneficiar o leitor ou colocá-lo à margem. Isso porque se o leitor não lê com autonomia, a leitura será uma atividade que gerará dificuldade ou mesmo se tornará impossível de ser realizada.

Ainda, entre as modalidades leitoras, a leitura por alto. Esta se caracteriza por ser uma leitura rápida, superficial de um ou vários textos. É realizada de forma silenciosa e individual, na qual o leitor busca a ideia chave ou o entendimento do texto como um todo, sem a preocupação de realizar uma leitura mais cuidadosa. Essa modalidade é comum nos encontros de formação e nas escolas, nas atividades em que são lidos fragmentos de um texto, um informativo etc.

Para Cagliari (2001) esta modalidade apresenta vantagens e desvantagens. Isso porque tanto pode conduzir o leitor a uma interpretação falsa do texto – se o conteúdo for desconhecido do leitor –, como também permite acelerar o processo de leitura, garantindo “uma compreensão razoável de um texto, inclusive no sentido de saber se vale a pena uma leitura mais cuidadosa ou não” (CAGLIARI, 2001, p. 160). Assim sendo, a leitura por alto é um ato que ajuda a ler um grande número de textos em um ritmo acelerado, sem profundidade e sem reflexões críticas.

A leitura de imagem/leitura do livro de imagem permite criar situações em que os personagens ganham vida de acordo com a vontade do leitor, sua inspiração, seus sentimentos. Segundo Manguel (2001) o que vemos e lemos de uma imagem se dá com base nas nossas experiências, ou seja, nos conhecimentos prévios que permitem fazer as relações e identificações e a leitura surge como a ação que permite explorar/ler a imagem, e esta pode nos capturar. Portanto, dois leitores fazendo a leitura de uma mesma imagem podem criar situações diferenciadas, podendo haver algo que seja comum, porém provocará diferentes efeitos de sentidos, pois o ato de ler é individual.

As imagens auxiliam na construção dos sentidos que serão diferentes de um leitor para outro, pois cada um leva para o texto/imagem suas experiências, seus conhecimentos. E nesse jogo entre o que nos olha e o que vemos, a leitura surge como a ação que nos permite explorar a imagem, “saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações” (PILLAR, 2011, p. 17).



Na leitura de imagem como elemento que auxilia a compreensão do texto e a construção de sentidos, deve-se ter o cuidado de não fazer qualquer leitura, pois o texto/imagem foi criado por alguém que quer comunicar algo e, portanto, devemos considerar “[...] todas as marcas do texto” (CAFIERO, 2005, p. 62) não apenas a imagem, mas objetivo/finalidade, seleção das palavras, organização das frases etc. As imagens auxiliam o uso das estratégias de leitura em que o leitor faz antecipações, cria hipóteses e/ou realiza inferências que serão verificadas durante e após a leitura ou com o passar das imagens.

As modalidades explicitadas caracterizam-se pelos objetivos de leitura, e o uso tem relação direta com sua finalidade. Quando se lê há um determinado objetivo, a partir do qual o leitor seleciona e utiliza estratégias diferentes para alcançá-lo. Essas são experiências primordiais para a formação de um leitor autônomo.

2 Procedimentos Metodológicos

Este artigo tem origem em uma pesquisa de abordagem qualitativa visto que permitiu uma compreensão do trabalho com a leitura em sala de aula, o que inclui as relações que estabelecidas com o conhecimento, o estudo e o desenvolvimento de sua *práxis* (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

A pesquisa aconteceu numa escola municipal da cidade de Itabuna-BA, que funciona desde 2001, possui dez turmas do CIN – Ciclo da Infância – fases I, II e III, que correspondem ao 1º, 2º e 3º anos respectivamente, sendo 2 turmas do CIN I e/ou 1º ano, 4 turmas de CIN II ou 2º ano, e 4 turmas de CIN III ou 3º ano, distribuídas igualmente nos turnos matutino e vespertino.

Na sala do 1º ano constavam livros de literatura em uma prateleira ao alcance das crianças e quatro caixas de livros do acervo de Obras Complementares do Programa Nacional do Livro Didático – (PNLD - MEC) (1º ano) que ficavam em cima do armário. Cada professora recebeu duas caixas contendo, em média, 25 títulos cada e com gêneros textuais diferenciados, como contos, poesias, receita e etc.

As professoras-alfabetizadoras que participaram da pesquisa foram identificadas com nomes fictícios para preservar sua identidade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A professora do turno matutino, chamamos Lilás; e Rosa, a do turno vespertino.

Para produção do material empírico da pesquisa, recorremos à observação nas sessões de formação do PNAIC realizadas com os professores-alfabetizadores e o acompanhamento nas salas de aula de Lilás e Rosa para observação das práticas de leitura e compreensão de como se estabelece a relação de aprendizagem do professor para trabalhar com leitura em sala de aula.

A observação possibilitou a escuta sensível das histórias e percursos formativos de Lilás e Rosa, nos seus espaços de trabalho, num exercício de nos afastar dos conceitos prévios e permitir que os sentidos estejam abertos à complexa realidade em que estivemos inseridos. Assim sendo, observamos seis sessões de formação e o Seminário de Avaliação do PNAIC, vinte e seis aulas das professoras Lilás e Rosa, para compreender como os conteúdos e as vivências da formação foram percebidos, interpretados e postos em prática pelas professoras-alfabetizadoras.

Realizamos a entrevista semiestruturada porque “ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34) dando possibilidade ao pesquisador de realizar um diálogo individual com as professoras-alfabetizadoras, promovendo, assim, um conhecimento sobre o objeto de estudo, como também a possibilidade de rever os conceitos já estabelecidos.

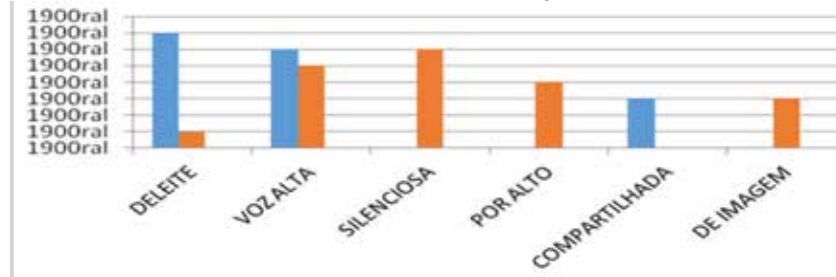
Após a entrevista e a observação na formação e nas aulas, planejamos com as professoras sequência didática tendo como conteúdo a leitura, estudando e discutindo as estratégias de leitura (SOLE, 1998).

A leitura e a análise do material produzido na pesquisa exigiram habilidade e avaliação minuciosa e nesse movimento de leitura e impregnação destes dados, fomos questionando a relevância das informações que ajudaram a identificar aspectos que revelassem leitura na formação e na aula, e a contribuição no processo formativo para o trabalho nas salas de aula do 1º ano. O material foi analisado em seu conjunto, considerando a leitura e as práticas de leitura em sala de aula.

A leitura na formação e a aula de leitura

Nas sessões de formação do professor-alfabetizador oferecida pelo PNAIC, acompanhamos várias situações de leitura que ora estava centrada na Orientadora de Estudos (OE - responsável pela formação), ora nos professores-alfabetizadores. O Gráfico 1 apresenta o ‘lugar’ da leitura na formação.



Gráfico 1 – Práticas de leitura realizadas na formação

Fonte: Material produzido na pesquisa (2014)

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, a leitura deleite, em voz alta e a compartilhada ficaram centradas na OE. A leitura silenciosa, por alto, e a de imagem, era realizada pelos professores-alfabetizadores (PAs). Já a leitura em voz alta era revezada entre a OE e os PAs. As estratégias de leitura (SOLE, 1998) fizeram-se presentes em algumas situações, à medida que percebíamos a presença do levantamento de hipóteses, os argumentos e as inferências (antes, durante e após a leitura). Chamou-nos a atenção o fato de que, Lilás e Rosa terem vivenciado essas estratégias na formação, passaram a planejar aulas de leitura considerando-as como ponto de partida para o ensino da leitura.

Solicitamos que Lilás e Rosa descrevessem um momento em que aconteceu a leitura na formação, e este foi significativo para elas; disseram:

Eu me lembro da primeira leitura deleite que a formadora fez, que foi “Um minutinho só” de Ana Maria Machado; a forma com que ela foi lendo, foi mostrando um encantamento pela leitura, me chamou muito atenção e eu acabei fazendo com meus alunos do ano passado [2013] e repetindo esse ano [2014]. Percebi que eles gostaram também dessa leitura. Me marcou realmente, pela forma como foi feita, me encantou e chamou minha atenção. (Rosa, relato oral, 2014)

O vídeo “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”² me fez pensar que sem a leitura você acaba não imaginando, você não desperta sua imaginação, a sua criatividade fica adormecida, chega um momento na sua vida que também se vê naquela situação, sem rumo, sem os livros, sem a leitura e o mundo que ela nos leva, então aquilo ali me fez despertar, porque minhas

² Este vídeo encontra-se disponível no endereço:< <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>>

leituras agora são outras, muito técnicas do curso de Direito, diferentes das que eu fazia. Então foi bom retomar essas leituras infantis, da literatura infantil, lembrou minha época de criança, voltei a ler mais e agora faço sempre com os alunos. Esse vídeo me marcou bastante. (Lilás, relato oral, 2014)

A experiência de Rosa ao ouvir a leitura realizada pela OE foi significativa, fazendo com que selecionasse o mesmo livro para fazer a leitura no projeto da escola, e revivesse, com os alunos, o encantamento que a leitura proporcionou.

Nas sessões de formação, havia tempo para leitura e relato de situações vivenciadas em sala de aula, dos professores-alfabetizadores; porém, esse momento limitava-se à descrição da atividade, socialização de algum exercício ou texto, sem intervenção da OE, discussão ou reflexão teórica acerca do que estava sendo relatado. Essa falta era justificada pela limitação do tempo, pois tinham que cumprir a carga horária da formação e a pauta pré-estabelecida.

A ausência de mediações nas atividades de leitura também foi percebida nas aulas de Lilás, momento em que a aluna Violeta (aluna – nome fictício) faz a leitura deleite do livro “Telefone sem fio”, assim como na aula de Rosa, em que o aluno André (aluno – nome fictício) faz a leitura em voz alta da página solicitada. Neste artigo, apresentaremos a leitura de Violeta.

As mediações nas atividades em que os alunos leem, deveriam ser ações intencionais e planejadas, possibilitando a reflexão da leitura realizada e o avanço no processo de aquisição da leitura. Isso tornaria esta prática algo lúdico e construído numa troca constante entre as professoras-alfabetizadoras e seus alunos, ampliando o tempo dedicado a este tipo de exercício em sala de aula.

Durante a formação, Rosa e Lilás disseram que foram realizadas várias leituras e entre elas, a leitura de imagem, que lhes trouxe à memória experiências construídas ainda na infância e pouco presentes na sua sala de aula. Retomaram o trabalho com essas práticas de leitura, em um primeiro momento, para desenvolver atividades sugeridas na formação que, aos poucos, elas ganham vida e presença na sala de aula.

Nas aulas observadas, identificamos a presença da leitura de imagem e ilustrações em várias atividades, como na realização da leitura deleite e com o alfabeto dos animais. Na atividade de leitura deleite, Lilás e Rosa apresentavam as imagens ilustrativas para motivar e despertar o interesse das crianças pelo livro, ajudando a fazer previsões sobre o texto.



Por ser uma atividade recorrente em sala de aula, observamos a aula, desenvolvida por Lilás em que Violeta realizou a leitura de um livro de literatura infantil a partir das imagens.

Lilás - Quem gostaria de contar esta história?

Era um livro intitulado “Telefone sem fio”, de autoria de Ilan Brenman e Renato Moriconi. Um livro de imagens que retoma uma brincadeira tradicional (telefone sem fio), na qual uma palavra, frase, é cochichada no ouvido de alguém e esse passa adiante. A graça está no final: como chegará a frase que foi dita inicialmente?

Violeta, colocando-se de pé, respondeu (gritando entusiasmada): - Eu, tia... eu...

Lilás entregou-lhe o livro e solicitou que começasse a leitura.

E, após analisar a capa do livro, começou...

- Violeta: ‘T’ ‘E’ ‘L’ ‘E’ ‘F’ ‘O’ ‘N’ ‘E’ ‘S’ ‘E’ ‘M’ ‘F’ ‘I’ ‘O’ (leu letra por letra em voz alta).

Lilás – E aí, Violeta, qual o título do livro?

Violeta, observando a ilustração da capa respondeu: ‘Abra Bem os Seus Ouvidos’.

Em seguida, abriu o livro e continuou a realizar a leitura das imagens:

O palhaço do rei sussurrou para o rei.

O rei sussurrou para o seu guarda.

O guarda sussurrou para o nadador.

O nadador sussurrou para o pirata.

O pirata sussurrou para a arara.

A arara sussurrou para o índio.

O índio sussurrou para o turista.

O turista sussurrou para uma nobre senhora rica.



A senhora sussurrou para uma senhora pobre.

A pobre velhinha sussurrou para o lobo com o capuz de Chapeuzinho Vermelho.

O lobo vestiu a roupa da vovozinha e sussurrou a mesma coisa para Chapeuzinho Vermelho.

A Chapeuzinho sussurrou para o caçador.

O caçador sussurrou para o seu cachorro de raça.

O cachorro sussurrou para o palhaço do rei.

Fim

Após a leitura, Lilás solicitou que desenhassem as cenas de que mais gostaram do livro, entregando papéis em branco, disponibilizando lápis de cor e hidrocor para colorir a pintura.

Enquanto Violeta se organizava para realizar a atividade solicitada, aproximamo-nos para fazer algumas perguntas, conhecer melhor a pequena leitora e as estratégias que utilizou para a realização da leitura.

PESQUISADORA – Violeta, quantos anos você tem?

VIOLETA: Seis anos tia, faço sete em fevereiro (2015).

PESQUISADORA - Onde você ouviu essa palavra sussurrou? (a aluna repetiu a palavra sussurrou em todas as frases, num total de 14 vezes).

VIOLETA: Na televisão.

PESQUISADORA: Você sabe o que é sussurrar?

VIOLETA: Falar baixinho, no ouvido.



PESQUISADORA: Que imagem é essa, Violeta? (mostrando a imagem do livro)

VIOLETA: Um nadador.

PESQUISADORA: Como você sabe que é um nadador?

VIOLETA: Sim, tia, tem no desenho da TV, ele usa um capacete de respirador, igual a esse aí.

PESQUISADORA: (Mostrei a outra imagem) Por que essa senhora é uma “nobre senhora rica”?

VIOLETA: Ela usa óculos, colar de pérolas e a roupa dela é colorida.

PESQUISADORA: E essa aqui é uma pobre senhora, por quê?

VIOLETA: Essa é toda branca.

PESQUISADORA: (Insisti...) E por que essa é nobre e rica?

VIOLETA: Ela é toda loira, estilosa e bonita.

PESQUISADORA: E essa aqui é pobre?

VIOLETA: É pobre, não tem dinheiro e veste roupa feia, uma roupa sem cor, e a outra é colorida.

PESQUISADORA: E quem não veste roupa colorida é pobre?

VIOLETA: É, tia, sem cor.

PESQUISADORA: Você acha isso ou alguém falou para você?

VIOLETA: Minha mãe falou, eu também acho.

PESQUISADORA: Você conhece a história de Chapeuzinho Vermelho?

VIOLETA: Hum rum...

PESQUISADORA: Onde você ouviu essa história?

VIOLETA: A história de Chapeuzinho Vermelho, minha tia do outro ano me contava, mas eu já sabia algumas coisas, já vi no desenho que meu primo levou pra minha casa.

Durante a atividade com o livro ‘Telefone sem fio’, percebemos que Violeta ainda não lia convencionalmente. Na leitura do título leu letra por letra identificando-as, porém, ainda não conseguindo fazer a relação entre a letra, a sílaba e a palavra. Segundo Kleiman (2005), à medida que se processam as informações, o leitor vai armazenando-as em sua memória, para organizá-las em unidades cada vez maiores, porém, Violeta ainda não consegue fazer esse processo de decodificação, ainda não tem o conhecimento da relação fonema-grafema, visto que leu o título como se fosse uma única palavra, sobrecarregando, assim, a memória de trabalho.

Violeta identificou as letras e leu o título segundo o que estava vendo na imagem. Durante a leitura, que realizou em voz alta para seus colegas, mobilizou seus conhecimentos prévios. O livro selecionado para leitura apresentava situações, por meio das imagens, que lhes eram familiares, pois tratava de temática que levava em conta seus conhecimentos prévios e favoreceu a ajuda necessária para construir o seu significado. Em relação a estratégia para aquisição da leitura, Violeta ainda se encontra na fase da pseudoleitura, criou frase para cada imagem que lia, porém sem encadeamento, tentando adivinhar o que cada figura correspondia (MOREIRA, 2003).

Embora, as imagens auxiliem o uso das estratégias de leitura para que o leitor faça antecipações, formule hipóteses e/ou realize inferências que serão verificadas durante e após a leitura ou com o passar das imagens (CAFIERO, 2005), tais ações não aconteceram com Violeta.

Fica claro na fala de Violeta, ao responder os questionamentos, que sua leitura é fruto das suas vivências, do que vem construindo enquanto experiências de vida, formativas, por meio dos filmes, de desenho animado que assiste na TV, dos diálogos com seus familiares, das suas interações e do conjunto de situações, inclusive as vivenciadas na escola, quando relata que já conhecia a história de Chapeuzinho Vermelho, pois sua professora, do ano anterior, havia lido para a turma. Essa experiência vivenciada somada a aprendizagem e aquisição da leitura convencional e autônoma podem fazer dela uma leitora ainda mais fascinante.



Tal situação fez-se presente na leitura que Violeta traz para a escola. A leitura realizada na aula foi a do seu cotidiano, de suas vivências, quando expõe que aprendeu a palavra “sussurrou” e algumas características que ajudaram a identificar os personagens em programas de TV, assim como a suposição de que as pessoas se vestem com roupas coloridas são ricas etc.

Para Cafiero (2005, p. 38) o “escritor dá ao texto uma organização interna, pensa-o como um todo e não como uma soma de partes isoladas”. Violeta leu as imagens e conseguiu elaborar frases soltas, que não tinha sentido para quem possivelmente pudesse vir a ler o seu texto. Construiu um texto com frases soltas, que ainda está presente na escola.

Em contrapartida, Lilás não realizou intervenção ou orientação no decorrer da atividade, e após o seu término apenas solicitou que os alunos desenhassem a parte de que mais gostaram, deixando o livro a disposição para quem quisesse folheá-lo. Esse é momento da aula em que o professor mostra aos alunos o que se ganha e o que se aprende com a leitura; e isso só é possível quando o professor realiza questionamentos e analisa as atividades, chamando a atenção dos alunos para aspectos que fazem parte do processo da leitura e da compreensão do texto, as hipóteses, inferências, as novas aprendizagens etc. recorrendo as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Podendo, ainda, valorizar a transição entre a oralidade e a escrita (escrever o texto/frases no quadro), incentivando a participação de todos e mostrando que a oralidade e a escrita não são iguais. Momento esse que não fez parte da aula de leitura de Lilás, visto que na prática de sala de aula, a leitura do livro de imagem foi utilizada para narrar uma brincadeira (telefone sem fio) e, na formação a leitura de imagem foi utilizada para motivação e ilustração do texto do caderno de estudo. Nas duas situações, não avançou na compreensão leitora.

Entretanto, o uso de imagens é significativo para o desenvolvimento da competência leitora, e a inserção destas práticas em contextos de alfabetização, contribui ao desenvolvimento das habilidades necessárias a leitura, que pode ser realizada pelas crianças, inclusive as que ainda não leem convencionalmente. Isso possibilita o uso das estratégias de leitura uma vez que, à medida que observam as imagens, vão construindo hipóteses, realizando inferências que são verificadas na leitura posterior feita pela professora nos livros com textos escritos, assim como possibilita a produção de textos nos livros que possuem apenas imagens.

No processo de formação de Rosa e Lilás, as experiências com a leitura influenciam na prática pedagógica para alfabetizar os alunos, embora ainda permaneça a ausência de reflexão na prática em sala de aula limitando a ação e possibilidade de mediação do professor. Mas, identificamos nas práticas de leitura apresentadas na formação do PNAIC, as relações da

experiência formativa com leitura e os estudos nos momentos de formação, percebendo as contribuições destas reflexões para o desenvolvimento de um fazer pedagógico crítico e reflexivo.

Assim, após as observações dessas situações de leitura, na formação e em sala de aula, planejamos, com Lilás e Rosa, sequência didática tendo como conteúdo a leitura e considerando as estratégias de ensino (SOLÉ, 1998) para ser realizada em sala de aula. O planejamento foi realizado com Lilás e Rosa no seu turno de trabalho.

O livro escolhido para realização da leitura em sala de aula, com os alunos foi “Quem vai ficar com o pêssego?”, de Yoon Ah-Hae e tradução de Thais Rimkus. Inicialmente, discutimos o conceito de leitura, a leitura como processo e o conceito de leitura como atividade cognitiva e social (KLEIMAN, 2012; CAFIERO, 2005), as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; CAFIERO 2005), as pausas protocoladas (BRASIL, 2012; CAFIERO, 2005), além do direito à aprendizagem (BRASIL, 2012).

As atividades foram elaboradas a partir do livro escolhido, em consonância com os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, cujos eixos são: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise Linguística. Os conhecimentos/capacidades apresentados nos eixos de Língua Portuguesa corroboravam o trabalho de leitura e suas estratégias de forma sistematizada e os demais conteúdos desenvolvidos nessa sequência didática.

Observando que nas aulas de Lilás e Rosa, nem sempre as estratégias de leitura - antes, durante e depois da leitura - e a mediação estavam presentes nas práticas de leitura com os alunos, foi feita uma discussão teórica para depois começarmos o planejamento da sequência didática. Apresentaremos uma sequência didática neste momento.

Durante o planejamento da sequência didática foi necessário a leitura do livro: “Quem vai ficar com o pêssego?” por mais de uma vez, para que pudéssemos selecionar os trechos, para o uso das pausas protocoladas. Percebemos que as pausas deveriam acontecer por três ou quatro vezes, pois o uso exagerado desse recurso poderia tornar a leitura muito extensa e cansativa. Para cada pausa foram planejados questionamentos que pudessem estimular a participação dos alunos, oportunizando que antecipassem, inferissem e levantassem hipóteses (SOLÉ, 1998) que seriam checadas no decorrer da leitura.



A modalidade de leitura escolhida foi a “leitura compartilhada”, pois o objetivo era desenvolver a compreensão leitora com uso das estratégias (antes, durante e depois da leitura), utilizando como base os direitos/objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa do eixo leitura.

O trabalho com a sequência didática, em sala de aula, foi realizado durante uma semana. Esta foi uma atividade que oportunizou a reflexão da prática pesquisadora e da prática alfabetizadora, num movimento revelador da práxis pedagógica.

Depois do trabalho desenvolvido, reunimos com Lilás e Rosa para a avaliação da sequência didática e das atividades desenvolvidas em sala de aula,

Nunca tinha trabalhado com a sequência de forma tão aprofundada, sempre tem outras coisas e a gente acaba pegando pouco, um trabalho superficial; nas escolas particulares que trabalhei, foi como se estivesse revivendo alguns momentos, acontecia em uma, duas semanas. Só que não consigo seguir a risca, mas planejo tudo, mas sempre vai ter mudanças, mas a gente tem um norte para as atividades. [...] o trabalho com a sequência dá um norte para as atividades com os alunos. Planejar o antes, durante e depois da leitura, isso pra mim foi novidade e teve um bom resultado, até os alunos dispersos que ficam conversando prestaram atenção na leitura e participaram.

[...] Pena que não deu tempo para fazer a receita ia ficar melhor ainda, mas quero experimentar na próxima sequência didática, fazer uma atividade diferente, sair da sala, eles [alunos] vão gostar. (Lilás, 2014)

Eu tentei seguir o planejamento da leitura, pra mim foi diferente, nunca tinha ouvido falar das pausas protocoladas. A leitura ficou mais interessante, eles compreenderam, prestaram mais atenção e aí fiz as pausas nas leituras deleite e achei que eles ficavam mais ligados na leitura, depois queriam comentar de tudo, a gente retomava. [...] as atividades de escrita, que também foram interessantes. Nunca tinha planejado uma sequência que trabalhasse Linguagem e Matemática juntas e ficou muito bom. Os alunos sempre queriam saber qual a atividade que a gente iria fazer. (Rosa, 2014)

A sequência didática faz parte da metodologia do PNAIC, porém ficou claro na fala de Rosa e Lilás, que ainda não tinham trabalhado com essa forma de organização do trabalho pedagógico. A sequência didática organizada com a leitura do livro “Quem vai ficar com o pêssego?” foi apresentada na formação e avaliada como uma atividade bem sucedida, tendo sido, inclusive,

escolhida para ser apresentada no Seminário Municipal do PNAIC: Alfabetização Matemática em pauta, na cidade de Itabuna/BA, enfatizando o trabalho antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), o uso das pausas protocoladas (CAFIERO, 2005; BRASIL, 2012) além dos direitos de aprendizagem de leitura na perspectiva do PNAIC (BRASIL, 2012).

Assim, incentivar a leitura na escola e em sala de aula tinha como finalidade apresentar o caráter interdisciplinar da leitura, ou seja, mostrar que na escola podemos ler em todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Meio Ambiente, Artes etc.). Os livros selecionados para planejar a sequência didática ajudaram-nas a avançar para além da leitura deleite que era realizada em sala de aula e com a possibilidade de trabalhar com mais de uma disciplina. O desenvolvimento da leitura aconteceu de forma significativa, mostrando as várias finalidades de um mesmo texto (deleite, fonte de informação, subsídio às atividades de escrita, oralidade e Alfabetização Matemática).

Tecendo Considerações

Com relação à experiência leitora de Lilás e Rosa, foi possível perceber que, embora digam ter uma experiência leitora, em sala de aula realizavam as leituras para cumprimento de tarefas. No entanto, como professoras-alfabetizadoras que ensinam crianças a ler e escrever, parece-nos que ainda não percebem a importância de serem leitoras. Em nossas conversas, deixaram clara a crença de que, oportunizando o acesso aos livros, já seria suficiente para realizar a tarefa de ensinar a ler.

Fica evidenciado que as sessões de formação despertaram o prazer pela leitura, que as professoras passaram a ler mais, voltando o encantamento e a magia que sentiam na infância. No entanto, não demonstraram uma visão mais crítica sobre a necessidade de eleger a leitura como objeto de estudo que lhes possibilitariam um conhecimento mais aprofundado a esse respeito, condição essencial para que se constituíssem como leitoras mais exigentes.

O trabalho com leitura realizado em sala de aula foi marcado pela empolgação de Lilás e Rosa, que se esmeraram para que seus alunos tivessem acesso aos livros. Passaram a planejar mais situações de leitura com os alunos, com momentos para manusear esses livros, fazer leitura de imagem, levantar hipóteses, realizar a pseudoleitura leitura (MOREIRA, 2003) etc. Estávamos findando o ano letivo e algumas crianças ainda estavam nos momentos iniciais da aquisição da leitura (pseudoleitura e decifração).



As situações planejadas eram para promover as vivências leitoras com as crianças, utilizando livros infantis e criando situações de leitura. Na escolha dos livros, consideravam as preferências das crianças, oportunizando a realização da leitura, valorizando a participação de todos. Aceitavam as diversas formas² de leitura utilizadas pelas crianças, que ainda não liam convencionalmente, realizando a *pseudoleitura* (MOREIRA, 2003). Essa prática das professoras foi fundamental na relação prazerosa que estabelecem com a leitura e como condição para aquisição da competência leitora.

A leitura em voz alta foi uma prática usada nas turmas de 1º ano dessas professoras, aparecendo em diferentes momentos e contextos observados: sala de aula, pátio da escola e em casa. Além de ler para os alunos, as professoras-alfabetizadoras também oportunizaram situações para as crianças lerem para os colegas e família. Além disso, também apresentavam, em forma de reconto, as histórias lidas para outras turmas. O uso de diversas modalidades de leitura em suas práticas pode se constituir em uma experiência formativa, possibilitando a vivência de situações reais de leitura, contribuindo para a formação do leitor, pois proporciona ao sujeito uma aproximação com o universo da leitura. Assim, a formação do PNAIC contribuiu para construção da prática leitora para as professoras e para o desenvolvimento do trabalho com leitura com os alunos.

No entanto, essa pesquisa evidenciou que as professoras-alfabetizadoras não tinham uma prática sistematizada para a aquisição da leitura. Existia a crença de que o acesso e a vivência com os livros seriam suficientes para que as crianças aprendessem a ler. A ausência de reflexão sobre a leitura e o seu ensino impediam que realizassem as mediações necessárias para que as crianças avançassem na aprendizagem da leitura. Esse fato ficou claro nas aulas observadas e quando planejamos as sequências didáticas.

No desenvolvimento do trabalho com as sequências didáticas foi possível perceber que mesmo tendo um planejamento diferenciado, Lilás e Rosa trabalhavam as estratégias de leitura - antes, durante e depois (SOLÉ, 1998). Começavam o trabalho motivando as crianças para a leitura e realizavam as atividades propostas. No entanto, ainda não conseguiam retomar os caminhos seguidos pelos alunos nessas leituras (retomar as leituras, fazer questionamentos para verificar a compreensão, a pronúncia das palavras, a segmentação etc.). Esse fato ficou claro na aula em que Violeta, a aluna de Lilás, realizou a pseudoleitura (MOREIRA, 2003) do livro de imagem “Telefone sem fio”, em que identificava as letras, mas não conseguia ler as palavras, fez a leitura do título como se fosse uma única palavra. Estas e outras situações, vivenciadas ao longo

3 Os alunos que não liam convencionalmente, liam as histórias a partir dos seus conhecimentos prévios e das imagens contidas no livro.

da pesquisa, indicaram que ainda há certa lacuna em relação ao trabalho realizado com a leitura no processo formativo das professoras e na prática em sala de aula. Assim, o limite/lacuna da formação também se faz presente no trabalho dos professores em sala de aula.

Nas aulas de Lilás e Rosa observamos que as modalidades de leitura aconteceram em um conjunto, a opção foi pela leitura compartilhada. Entretanto, houve também a prática de leitura em voz alta, que não deixou de ser deleite, após o término, foi realizada de forma silenciosa pelos alunos com o auxílio das imagens e com a finalidade de desenvolver a compreensão leitora dos alunos.

Nas sessões de formação eram vivenciadas diversas modalidades de leitura. No entanto não havia o momento para fazer as reflexões/mediações que permitissem, às professoras-alfabetizadoras, ampliar seu conhecimento a respeito desse objeto. Podemos perceber que as professoras acreditavam ter uma relação pessoal com a leitura, mas reproduziam, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua. A formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho baseado nas estratégias e modalidades de leitura para ensinar as crianças a aprender a ler e para desenvolver as competências leitoras, tanto nas professoras, quanto nos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do Programa Pró-letramento. 158f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 fev 2015.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 22 jan 2015.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 129. Publicado em 05 de julho de 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/



[provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf](#) Acesso em: 20 de fev 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. **Caderno de Apresentação**. Brasília, MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01. Unidade 01. Brasília, MEC, SEB, 2012b.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do formador. (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. Scipione: São Paulo, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água. São Paulo. 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. Ed. Cortez: São Paulo. 1989.

KLEIMAN, Ângela. Compreensão leitora. In: **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Disponível em: <http://ceale.fac.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora> Acesso em 10 jan 2015.

_____. **Oficina de Leitura** – teoria e prática. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editora, 2013.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos**: a criança e

a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MANGUEL, Alberto. A imagem como narrativa. In: **Lendo Imagens**. Uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOREIRA, Cláudia Martins. Caminhos e oralidade: caminhos que se cruzam. In **Letras de Hoje**, Porto Alegre. V. 38, nº 2, junho 2003.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Competência leitora e aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Educação**, nº 59, 2012. Disponível em: <http://www.rioei.org/RIE59.pdf> Acesso em: 18.mar.2015.



A PRODUÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC: ressonâncias da racionalidade neoliberal

PATRÍCIA LUCIENE DE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.
Pesquisadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da
UFSM. E-mail: patriciabragamonte@gmail.com

LEANDRA BÔER POSSA

Professora Doutora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação
em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional,
UFSM. Coordenadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
da UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6833-7572> E-mail: leandrarp@gmail.com



Resumo

O presente texto faz parte da Dissertação intitulada *Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, que objetivou implicar a formação continuada a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil. A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, em especial da ferramenta governamentalidade, entendeu-se a produção do professor alfabetizador na formação continuada do PNAIC, no contexto da racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Professor alfabetizador. Governamentalidade. Formação Continuada. PNAIC.

LA PRODUCCIÓN DEL PROFESOR EN LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PNAIC: resonancia de la racionalidad neoliberal

El presente texto forma parte de la Disertación titulada “Rastros y vestigios de las prácticas de producción del profesor alfabetizador: una historia a ser considerada en la formación continuada”, presentada en el Programa de Postgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa, de la Universidad Federal de Santa María , que objetivó implicar la formación continuada a un análisis de las prácticas de producción del profesor alfabetizador en Brasil. A partir de los Estudios Foucaultianos en Educación, en especial de la herramienta gubernamentalidad, se entendió la producción del profesor alfabetizador en la formación continuada del PNAIC, en el contexto de la racionalidad neoliberal.

Palabras clave: Profesor alfabetizador. Gubernamentalidad. Formación continua. PNAIC.

THE PRODUCTION OF THE TEACHER IN THE CONTINUED TRAINING OF THE PNAIC: resonances of neoliberal rationality

The present text is part of the Dissertation entitled “Traces and traces of the production practices of the literacy teacher: a history to be considered in continuing education”, presented in the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, Federal University of Santa Maria , which aimed to imply the continuous formation to an analysis of the production practices of the literacy teacher in Brazil. From the Foucaultian Studies in Education, especially the governmentality it was understood the production of the literacy teacher in the continued formation of the PNAIC, within the context of neoliberal rationality.

Key words: Literacy teacher. Governmentality. Continuing Education. PNAIC.



A PRODUÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC: ressonâncias da racionalidade neoliberal

Este texto resulta da Dissertação intitulada *Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógicas e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo de implicar a formação continuada a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil.

A materialidade de pesquisa em questão contemplou diferentes documentos desde a década de 80: Anais dos seminários de alfabetização; Leis e resoluções que regulamentaram o Ciclo Básico de Alfabetização; Revista Nova Escola; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referenciais para a Formação de Professores; os programas de formação continuada do professor alfabetizador – Parâmetros Curriculares em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A proliferação de discursos que, além de dizerem quais são os conhecimentos e valores válidos, também ensinam ao professor que alfabetiza como planejar suas aulas, como organizar a sala de aula, como agir em determinadas situações e como trabalhar com seus alunos, torna produtivo pensar nas práticas da produção do professor alfabetizador – tema desta pesquisa. Esses discursos, ao dizer o que as coisas são, vão produzir uma verdade sobre a docência em alfabetização que ao ser “apanhada, memorizada, progressivamente colocada em aplicação [faz dessa verdade] um quase sujeito que reina soberanamente em nós (FOUCAULT, 1997, p. 159-166).

Para este texto, interessa-nos analisar algumas práticas do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como estratégias de produção do professor alfabetizador no contexto da racionalidade neoliberal. A análise e a discussão dos dados dessa pesquisa concluída e, especificamente, daqueles que servem de materialidade neste trabalho, também derivam dos estudos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE).

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, em especial da ferramenta governamentalidade, entendeu-se a produção do professor alfabetizador na formação continuada do PNAIC, no contexto da racionalidade neoliberal.

Desenvolvimento

As práticas dos professores que alfabetizam vêm sendo narradas e construídas em diferentes discursos e momentos históricos, políticos e econômicos. É possível perceber que estão engendrados nessa teia de relações, os debates em torno da educação em consonância com as recomendações dos organismos internacionais¹ especialmente, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) onde a alfabetização é entendida não só

(...) como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 03)

Para efetivar essa nova “concepção de alfabetização”, a própria Declaração vai apontar a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente [como] elementos decisivos” (UNESCO, 1990, p. 6). Também a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) além de reiterar o compromisso dos governos na garantia de uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, reafirmando a visão de uma década atrás, vai intensificar esses discursos, elegendo o investimento educacional na escola primária - alfabetização - de qualidade, como uma das prioridades, “devido à sua importância para todo o desempenho escolar subsequente” (Idem, idem, p. 05).

Dessa maneira, uma das estratégias elencadas para a objetivar a (re)definição da função dos processos de alfabetização foi a inscrição da formação docente, especialmente a continuada, na melhoria da qualidade da educação brasileira a fim de “assegurar à população o acesso pleno a cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida [como] um compromisso da Nação” (BRASIL, 1999a, p. 39). É o que sinaliza também o relatório Jacques Delors ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2001, p. 160).

¹ Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).



Por meio das ações governamentais para resolver os problemas de alfabetização de crianças, percebe-se que os professores são alvos de governo das condutas: são regulados, constituídos e posicionados pelos processos de formação e pelos modos de se conduzir nas práticas que dizem como e porque alfabetizar crianças. Nesse sentido, a formação continuada dos professores alfabetizadores vai operar como um dos instrumentos – como estratégia tática – de que o governo vai dispor para atingir esses determinados fins.

O Governo Federal formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, o MEC priorizará esse segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. No segundo período do governo (1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada. (BRASIL, 2006, p. 12)

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a), a formação continuada dos professores, em especial dos professores que alfabetizam, constituiu-se uma das áreas estratégicas para reformas educacionais do país que deveriam adequar as “políticas sociais [...] ao cenário de reformulação política e econômica do sistema” (BRASIL, 2006, p. 11). Assim, foram introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais para a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (Idem, idem, p. 11).

Desde a década de 90 houve uma intensa mobilização na criação de políticas para a efetivação das novas Diretrizes de Alfabetização e para a superação das metas estabelecidas pelos organismos internacionais. Com isso, muitos programas de formação continuada para professores alfabetizadores foram lançados, reformulados e extintos: Parâmetros Curriculares em Ação (1999b), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Pró-Letramento (2005) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Dentre esses Programas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC ou Pacto) ainda está em andamento. O PNAIC é um compromisso formal firmado entre os governos do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ele foi

instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e está sendo desenvolvido através de um programa de formação continuada dos professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, inclusive em turmas multisseriadas.

As ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, por meio do qual, o Ministério de Educação (MEC), em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES), apóia os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

Estas ações apóiam em quatro eixos de atuação: a formação continuada de professores alfabetizadores; os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; a avaliação; e a gestão, controle e mobilização social. O principal eixo é a formação continuada de professores alfabetizadores que se caracteriza pela pulverização da formação para todas as escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto, e pela formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Na análise da formação continuada do PNAIC foi possível entender que as práticas desenvolvidas nesse programa têm um mapa, um arranjo, que estão conectados com o momento social, político e econômico atual. Nesse sentido, a noção de governamentalidade nos possibilitou pensar que as práticas e os procedimentos desse programa de formação continuada são orientados por uma racionalidade específica de nosso tempo que organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos docentes, das crianças e dos demais sujeitos envolvidos com a alfabetização, na produção do professor alfabetizador. O professor alfabetizador é produzido e regulado por uma determinada forma de compreender a ação de governar, por uma determinada racionalidade política, nesse caso, a neoliberal.

Para o empreendimento que foi feito na pesquisa, a partir dos Estudos Foucaultianos, entende-se a racionalidade como “uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em nosso presente para governar sujeitos” (LOCKMANN, 2013, p. 58). Em relação ao neoliberalismo, compreende-se como uma

mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir. (ROSE, 2011, p. 214)



Na esteira desse pensamento, formar docentes dentro dos preceitos da racionalidade vigente e despertar suas vontades para continuar aprendendo e investindo em si – para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo – se torna fundamental, pois, o professor pode ser visto como aquele que, sendo capaz de aceitar as verdades de uma educação, nomeadas como salvadoras, trabalha em prol delas e divulga seus benefícios (MACHADO, 2016). Por isso,

[...] se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto O sujeito e o poder (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (self-government) de modo a direcionar sua própria conduta como docente [...]. (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 98)

Juntamente com Coutinho e Sommer (2011), acreditamos que a produção do professor alfabetizador também esteja relacionada ao movimento de intensificação da educação como arte de governar e, nesse sentido, a formação continuada do PNAIC “se estrutura como uma relação de poder [...] da ordem do governo, da condução de condutas [que] qualifica a conduzir outras condutas” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98).

A partir do entendimento de que governar é conduzir condutas – à maneira pela qual “conduzimos a nós mesmos, como nos deixamos conduzir e como somos conduzidos, enfim, como nos comportamos sob o efeito de uma conduta” (FOUCAULT, 2008, p. 90) – entendemos a formação continuada do PNAIC como estratégia de governo docente, no contexto da racionalidade neoliberal, através da qual as autoridades “têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações [dos professores] a fim de alcançar os objetivos que elas considerem desejáveis” (MILLER e ROSE 1993, p. 82). Algumas práticas dessa formação conduzem as condutas dos professores para que sejam produzidos e se produzam como professor alfabetizador, assumindo prerrogativas que os incluem nas relações da economia de governo e assim, possam conduzir as condutas das crianças e dos demais sujeitos envolvidos com a alfabetização.

A partir da noção de governamentalidade foi possível perceber algumas táticas de governo dos docentes na produção de uma subjetividade docente na alfabetização – professor alfabetizador - desenvolvidas na formação continuada do PNAIC, a partir disposição de metas, da organização de planilhas de acompanhamento, das estatísticas das avaliações de larga escala e de premiações.

Metodologia

Ao escolher seguir as rotas de autores que se aproximam do pensamento de Foucault, este trabalho afastou-se da ideia de método de pesquisa nos sentidos constituídos na Modernidade² e assumiu que “o método não é o caminho seguro [...] até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada” (VEIGA-NETO, 1996, p.184). Afastando-se da noção de método como caminho seguro, foi possível pensar nas teorizações como uma caixa de ferramentas que como instrumentos, orientam a investigação e fazem da crítica um martelo³.

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, em especial da ferramenta governamentalidade, a organização da materialidade contemplou diferentes documentos desde a década de 1980: anais dos seminários de alfabetização; leis e resoluções que regulamentaram o Ciclo Básico de Alfabetização; Revista Nova Escola; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referenciais para a Formação de Professores; os programas de formação continuada do professor alfabetizador – Parâmetros Curriculares em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Embora possa parecer, em um primeiro momento, que não há ligação entre esses materiais, foi justamente essa característica que permitiu ver, em diferentes pontos, os enredos e o processo das práticas, sem passar por uma reconstrução histórica linear e, assim, ser possível entender como essas práticas foram postas em circulação e se disseminaram, legitimando-se como verdades deste tempo, na produção do professor alfabetizador.

Na medida em que se buscou olhar para os discursos enquanto práticas que constituem o professor alfabetizador, esses materiais não mais foram tomados como documentos, mas como monumentos, já que

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos [...] (FOUCAULT, 1995, p.8)

2 Refere-se à prática moderna da pesquisa em que encaixamos o tema escolhido em uma boa fórmula teórica, já previamente testada e comprovada pela Literatura, aplicando mecanicamente o arsenal teórico ao objeto para iluminar a realidade (BUJES, 2007).

3 A Filosofia do Martelo pode ser melhor entendida a partir de Nietzsche, no livro Crepúsculo dos ídolos (1988).



Foi assim que se percebeu que esses discursos, através dos movimentos de mobilização e regulação, colocaram em circulação uma série de práticas que, capturadas por uma estrutura legal, instauraram um processo de universalização de determinadas práticas e de produção de um tipo específico de professor.

Essas práticas são disseminadas pelos Programas de formação continuada que, como territórios de confinamento, possibilitam algumas estratégias para moldar e modelar as formas como os professores concebem a si mesmos, as crianças e a docência na alfabetização.

Por isso, olhou-se para a formação continuada do Programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a fim de perceber algumas práticas que eram postas em circulação para a produção do professor alfabetizador. Para esse empreendimento, foi selecionado o Manual do Pacto (BRASIL, 2012d) que sintetiza os objetivos, as ações, a organização e o funcionamento do Programa.

Resultados e discussões

Ao olharmos para as práticas da formação continuada do PNAIC, percebemos que sua ênfase não está no processo de aprendizagem como nos demais programas analisados – PCN em Ação, PROFA, PRÓ-LETRAMENTO –, mas no resultado. Com isso não queremos dizer que o programa não apresente uma preocupação com o processo de alfabetização ou que os outros também não trabalhassem em prol dessa conquista, mas, que essa mudança de foco produziu novas práticas e ressignificou outras, pois, ao buscar os resultados das metas estabelecidas, amplia-se a rede de controle e vigilância.

Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade [...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012, p. 11)

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2012, p. 13)

Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização [...] É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade [...] garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade [...] Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa (BRASIL, 2012, p. 38).

Essa nova ênfase reforçou algumas práticas, ressignificou e instituiu outras, dentro de uma racionalidade neoliberal. Assim, o PNAIC através dos resultados da alfabetização, aferidos por avaliações, convida a todos a compreender a alfabetização escolar como a “grande verdade” – da qual não ousamos suspeitar – e a inclinar-se a ela – somos convocados a lutar para que se efetive.

Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade (BRASIL, 2012, s/p).

É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012, 39).

Comprometer-se com algo em comum implica num esforço para que as coisas funcionem da melhor forma possível. No âmbito institucional, a partir do PNAIC, houve um compromisso firmado entre os governos do Distrito Federal, dos estados dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2012), o que acarretou na corresponsabilização como princípio tático do programa de formação dos professores.

Nessa relação, vemos a ênfase desse compromisso colocada no professor, convocando-o para a responsabilização social em torno do “futuro de nosso país” (BRASIL, 2012, s/p) e a serviço do Estado.

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas [...] tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores [...] professor é uma figura central e determinante no processo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 11).



Professores comprometidos e responsáveis precisam investir em si mesmos – para estarem “bem preparados” – e ter uma predisposição firme – estarem “motivados” – para assumirem o desafio de alfabetizar todas as crianças, por isso, se faz necessário a “inversión en acciones, en formación y la acreditación en el profesor de la responsabilidad por la cualidad de los sistemas, instituciones escolares y procesos de aprendizaje del alumnado” (POSSA, 2016, p. 77).

Dessa maneira, os professores são cada vez mais seduzidos por “uma atitude e uma cultura nas quais se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade” (BALL, 2005, p. 545) pelo sucesso na e da alfabetização.

Nessa perspectiva, o PNAIC ao abordar a aprendizagem como um “direito humano” (BRASIL, 2012b, p. 8) responsabiliza os professores pela inclusão e permanência dos alunos como sujeitos aprendentes dessa Sociedade de Aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013), instituindo para o professor

[...] uma dupla responsabilidade. Ele é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a segurança e a saúde de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo. Todavia, essas imagens e narrativas do social e do indivíduo são também divisões que colocam alguns para fora de seu mapeamento cultural: não civilizados, bárbaros, *outsiders*, aquém e carentes de humanidade [...] (POPKEWITZ et al., 2009, p. 91).

No material analisado é possível ver isso em funcionamento:

O curso de formação abordará a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais [...] priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012, p. 35).

Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012, p. 24).

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos

das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas (BRASIL, 2012, p. 35).

Essas “estratégias diversas” configuram-se no gerenciamento de riscos através do monitoramento contínuo, permeado por atividades de “avaliações contínuas”.

(...) destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil (BRASIL, 2012, p. 21).

O gerenciamento de riscos, através das “avaliações estruturadas”, está vinculado a metas que passam a ordenar e regular medidas. Os resultados de alfabetização – produzidos pelos dados estatísticos – reconfiguram as políticas públicas, os sistemas educacionais, as instituições escolares, os processos de ensino e aprendizagem e o desempenho dos professores, conformando suas práticas para atingir as metas estabelecidas.

A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012, p. 13).

O INEP aplicará uma avaliação universal no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar (BRASIL, 2012, p. 34).

Uma avaliação externa universal é importante, pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta (BRASIL, 2012, p. 34).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá duas frentes de avaliação das crianças [...] Será aplicada também, no início e final do 2º ano,



a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam [...] No final do 3º ano será aplicada, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno [...] Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 13).

o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações (BRASIL, 2012d p. 13).

Dessa forma, é possível perceber que formação continuada do PNAIC se movimenta numa lógica performática em que o professor possa incorporar para si, tanto a avaliação de larga escola como resultado de seu trabalho, para consumir modelos e práticas narradas como melhores e para inserirem-se como indicador de desenvolvimento econômico e social. As estatísticas são produzidas no conjunto de uma tecnologia política de governamentalidade que é projetada por uma cultura performativa para os modos de vida neoliberais que são detalhados nos indicadores.

Ball (2014) tem se dedicado a estudar os efeitos da performatividade na educação, em especial nos processos de subjetivação dos professores. Segundo o referido autor, a cultura da performatividade é um mecanismo chave porque desenvolve uma tecnologia política como forma e meio de governar: processos de medidas e comparação que organizam as condições para governar. No caso da formação do professor alfabetizador, a possibilidade de ele mesmo produzir-se pelo governo, mas também ser o empreendedor que se empodera de governar a infância nos processos de alfabetização.

A performatividade para Ball (2014) é uma forma de se referir ao sistema de desempenho, mas, sobretudo, uma atuação, na qual os resultados da medição do desempenho passam a ter nas subjetividades, nas práticas institucionais, na economia e no governo, através de políticas globais que se desdobram localmente e nos indivíduos.

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e

propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade [...] (MOREIRA, 2009, p. 33-34).

O PNAIC, com a devida proporção dentre todas as políticas e programas implementados, tem se constituído, como um dos modos de produção de subjetividades docentes para que estes estejam performaticamente emparelhados com as metas indicadas, buscando resolver nos contextos da atuação docente – com eficiência – a aplicação de soluções para os baixos índices e resultados que produzem riscos no desenvolvimento social e econômico.

Considerando que a avaliação é parte constituinte do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas [...] lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado (BRASIL, 2012, p. 35).

A Tese “Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação” (HATTGE, 2014), que articula a performatividade aos conceitos de inclusão e aprendizagem, também corroborou na produtividade da performatividade na educação, principalmente, aos seus efeitos vinculados ao programa PNAIC.

Segundo Hattge (2014), a transformação da aprendizagem em um direito, possibilitou que ela fosse transmutada em desempenho, no qual, pode ser medido. Isso torna possível o monitoramento da “garantia” desse direito. A autora, discute que esse movimento – a aprendizagem transformada em direito – permitiu que a performatividade pudesse operar. O programa PNAIC, sendo uma política instituída a partir do direito à aprendizagem, emerge dentro dessa lógica performática.

É possível perceber que essa lógica performática, além de estar presente nas avaliações de larga escala inseridas – Provinha Brasil – e propostas pelo programa – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – perpassa as principais atividades desenvolvidas na formação continuada, através dos diagnósticos individuais dos alunos, relatórios e do preenchimento de tabelas de

acompanhamento que são transformados, pelos professores, em dados numéricos para serem inseridos no sistema SISPACTO⁴ e monitorados.

Ao pensar nas práticas de formação do PNAIC, inseridas numa lógica performática, procuramos visualizar a sua produtividade na produção do professor alfabetizador. Percebemos que o PNAIC, ao “dispor as coisas” (FOUCAULT, 2012, p. 284) – metas, quadros de acompanhamento, sistemas de monitoramento, resultados de avaliações externas, premiações –, conduz as condutas docentes a estágios elevados de desempenho (SILVA, 2011), se propondo a qualificar as performances dos professores nas tramas da racionalidade neoliberal.

Ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações no sistema, o professor vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Acreditamos que esse processo produz no professor uma vontade de competir: uma competição não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo.

No texto “Governamentalidade e educação”, Veiga Neto (2013), ao problematizar as possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a educação, apresenta outros elementos que julgo interessante para pensar as práticas da produção do professor no programa de formação continuada PNAIC.

Segundo o autor, no neoliberalismo a liberdade precisa ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição e esse princípio vai fazer com que a escola seja uma instituição de maior interesse para o sistema neoliberal:

[...] a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico [através de] processos [...] continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados [...] (VEIGA NETO, 2013, s/p).

Assim, se torna mais “produtivo e pertinente compreender o neoliberalismo como formas de vidas [...] como maneiras de ser e de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2013, s/p). E isto, tem uma grande importância para a escola, pois ela deixa de ser vista como “um lugar onde se

4 O SISPACTO é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>). Os participantes, envolvidos na execução das ações do Pacto, têm acesso ao SisPacto. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/79-entenda-o-sispacto>. Acesso em 20 ago. 2017.

ensinam e se aprendem ideologias [para] ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (Idem, idem) que atendam as demandas neoliberais.

Além da competição e da liberdade, na fabricação de novas subjetividades, outro elemento interessante abordado no texto foi a questão da inovação, vinculada ao deslocamento da centralidade da fábrica para a empresa.

Segundo Veiga Neto (2013), a fábrica era uma instituição com uma presença espacial marcante, pertencente a uma economia baseada em máquinas e em prédios, com um trabalho especializado e uma rotina definida, onde o que importava era o corpo do trabalhador – “o trabalho fabril era um trabalho com um recorte bem definido no tempo e no espaço: acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho” (VEIGA NETO, 2013, s/p).

Já a empresa é uma instituição flutuante no ciberespaço, pois se desloca dos locais onde se situa e cria lugares voláteis, dispondo de equipamentos digitais em conjuntos comerciais, com número de trabalhadores reduzido e o regime de trabalho bastante heterogêneo – cada um constitui-se em um caso particular, com uma forma de contrato, carga horária e funções diferenciadas – que já não está mais limitado ao espaço da empresa, nem à jornada de trabalho, pois agora a prioridade não é mais “o corpo [do trabalhador] e seus movimentos mecânicos, mas a alma⁵ e o seu poder criativo” (VEIGA-NETO, 2013, s/p).

Nesse sentido, a inovação se torna o centro do processo, pois, na empresa o foco não está na produção e reprodução de artigos manufaturados, mas “na criação de novos mundos” (VEIGA-NETO, 2013, s/p). Portanto, o trabalho não é realizado por um sujeito altamente especializado, mas sim, por um sujeito flexível, dotado de poder de gestão das informações e de tomada de decisões.

Assim, fica mais do que evidente o quanto tudo isso tem a ver com a necessidade da produção de um professor que, além de estar inserido nessas práticas, possa ser produtivo, conduzindo as condutas das crianças, nos processos de alfabetização, para que exerçam o empresariamento de si mesmas.

No neoliberalismo — e ele não esconde, ele proclama isso —, também vai se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui,

5 As práticas de confinamento analisadas anteriormente mostram que não estão restritas ao espaço físico, mas às atividades de experiências executadas pelos professores. Elas fazem parte de tarefas cotidianas e subjetivam um modo de fazer e atuar como alfabetizador, por isso se aderem a alma, o que explica o governo das condutas flexíveis.



não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008b, p. 310-311).

Ao olhar para as práticas da produção do professor alfabetizador na formação continuada do PNAIC, percebemos “como a economia de mercado organiza e regula o Estado, especialmente, os processos de educação e escolarização” (HERMES, 2012, p. 16).

Considerações Finais

A análise e discussão dos dados da Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, neste trabalho, possibilitaram mostrar a produção do professor alfabetizador na formação continuada do PNAIC, no contexto da racionalidade neoliberal. A racionalidade neoliberal inscreve o empresariamento de si mesmo na docência, operando na produção de práticas que levam o professor a inserir-se em uma lógica performática, a partir da competição com os outros e consigo mesmo. Assim, a produção de um professor ‘apropriado’ para a alfabetização – o professor alfabetizador – produz uma forma de condução em que todos e cada um deve investir em si mesmo, a fim de garantir o sucesso da alfabetização.

Pensando nessas práticas como produtoras do professor alfabetizador, percebemos que a vontade de competir produz um professor responsável, comprometido com o sucesso de si próprio, dos outros e do Estado. O professor torna-se alguém empenhado no cumprimento das metas e para isso, investe em si, em suas capacidades e busca empregar as estratégias mais adequadas, garantindo para si as condições necessárias para cumprir tal tarefa. A vontade de competir – fabricada nas práticas do PNAIC como prática performática – demarcam a produção desse professor na racionalidade neoliberal: um professor economicamente produtivo e politicamente útil.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- _____. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997a.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997b.
- _____. Referenciais para a Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999a.
- _____. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. PCN em Ação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999b.
- _____. **Orientações Gerais.** Objetivos, diretrizes e funcionamento. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2005.
- _____. **Manual do Pacto** Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- _____. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2012b.
- BUJES, M. I. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.13-34.
- COUTINHO, K.; SOMMER, L. H. Discursos de sobre Formação de Professores. In: **Currículo Sem Fronteiras.** v.11, n.1, p.86-103, Jan/Jun 2011.
- DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2001.
- DIAS, K. de A. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de**



Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes. 2017. 305p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, SC, 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Do Governo dos Vivos:** curso no Collège de France 1979- 1980: Excertos. SP/RJ: Achiamé, 1997.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

HATTGE, M. D. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. p.186. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**. 2013. p. 317. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

MACHADO, R. B. **A inclusão como rede:** uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MILLER, P; ROSE, N. **Governando o presente:** gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. Trad. Paulo Ferreira Valério. SP: Paulus, 2012.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, C. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault, filosofia e política**: BH: Autêntica, 2013.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), n. 34, p. 73-96, mai/ago 2009.

POSSA, L. B. La formación del profesor de la Educación Especial en Brasil e España. In: SE-

NENT, J. M.; LAZÁRO, L. M. (eds.). **Jacarandá**: escritos de Educación Comparada e Internacional. Valencia: Servei de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2016, p. 77-101.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, R. R. D. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 p. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

TRAVERSINI, C. S. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v.43, p.73-93, jun. 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 1996.

_____. Governamentalidade e educação. In: **Revista Colombiana de Educación**, nº 65 Bogotá July/Dec. 2013a. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200002>. Acesso em 10 ago. 2017.

