Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 3

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini
(Organizadores)

Diversidade e tecnologias digitais

EduFMT
Sustentável editora

Diversidade e tecnologias digitais

UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora
Myrian Thereza de Moura Serra
Vice-Reitor
Evandro Aparecido Soares da Silva
Coordenador da Editora Universitária
Renilson Rosa Ribeiro
Supervisão Técnica
Ana Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial

EdUFMT

Membros
Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)
Hélia Vannucchi de Almeida Santos (FCA)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FACC)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)
Osvaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF)

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 3

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini
(Organizadores)

Diversidade e tecnologias digitais

Cuiabá - MT
2019

Copyright: © Silas Borges Monteiro, Polyana Olini (organizadores), 2019.
Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo textual e imagens desta publicação.
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.
As editoras seguem o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no brasil, desde 2009.
A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Ficha Catalográfica
Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

M772d Monteiro, Silas Borges.
Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Diversidade e tecnologias digitais, v.3 / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).
168p.
ISBN: 978-85-327-0912-7 (EdUFMT)
ISBN: 978-85-67770-26-0 (Editora Sustentável)

1.Educação. 2.Pesquisa Educacional . I.Silas Borges Monteiro. II.Polyana Olini. III. Título.

CDU:37:004

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

XVIII ENDIPE - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira

Coordenação da EdUFMT:
Renilson Rosa Ribeiro
Supervisão Técnica:
Ana Claudia Pereira Rubio

Produção editorial: Editora Sustentável
Capa e projeto gráfico: Téo de Miranda
Revisão e normalização: Dionéia da Silva Trindade
Diagramação: Mayara Dias e Tatiane Hirata/SETEC-UFMT

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
Fone: (65) 3313-7155

Editora Sustentável
www.editorasustentavel.com.br
Fone: + 55 (65) 98159-9395
editorasustentavel@gmail.com

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Apoio UFMT PROCEV SETEC SECRETARIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Apresentação da Coleção ENDIPE 2016

Esse conjunto de ebook, que ora trazemos a público, é testemunho dos textos apresentados nos simpósios ocorridos no XVIII ENDIPE, realizado em agosto de 2016 em Cuiabá, Mato Grosso. Os textos que compõem estes ebooks responderam ao tema geral do encontro: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira.

A publicação destes trabalhos, ainda que muito tardia, cumpre, pelo menos, duas funções: a primeira é a proposta de tornar público e acessível o conhecimento produzido por pesquisadoras e pesquisadores de todo o Brasil, a fim de fomentar o debate acerca da Didática e da Prática de Ensino em contextos educacionais concretos, principalmente no que tange à escola pública. Deste modo, o ENDIPE cumpre sua intencionalidade histórica, qual seja, a oferta de elementos teórico-práticos para professoras e professores em todo o território nacional. Esse conhecimento é qualificado e denso, pois decorre de pesquisas e reflexões de profissionais da educação com experiência no ensino, na pesquisa e na extensão. A segunda função destes textos, aqui publicados, mesmo em seu deslocamento histórico, porque não extemporâneo, dois anos depois da realização do Encontro, acaba por ser um registro histórico dos caminhos que a pesquisa em educação tem tomado. Aliás, a tensão que envolveu o ano de 2016, até este momento, acaba por traduzir o que se tem vivido em nosso país nestes dois anos. Os efeitos da tensão do conhecimento produzido em educação, em relação à conjuntura nacional, explicita um pouco a instabilidade constante da academia e do conhecimento científico produzido por políticas públicas equivocadas e ressentidas naquilo que toca às universidades. Desde o início do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff até a eleição do capitão reformado do exército e deputado federal Jair Bolsonaro, contextualizam a publicação destes textos. De certo modo, isso reflete a reconfiguração que passa nosso país. Esses dois anos têm sido marcados por uma espécie de tectonismo político: uma onda conservadora latente começa a provocar instabilidade em nossa frágil democracia.

O XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino seguiu sua tradição em ser um evento que põe em pauta os temas da conjuntura nacional para o debate, ressaltando que as questões relativas à didática e

às práticas de ensino não podem ser pensadas fora do âmbito das políticas públicas que são implementadas no Brasil. A própria noção de que tanto a política quanto a educação andam juntas, foi uma das conquistas teórico-metodológicas do Encontro. Devemos nos lembrar que o ENDIPE nasceu do seminário A Didática em Questão que foi justamente o momento em que a educação recomeça a se preocupar com as questões de conjuntura social, no fortalecimento de uma ideia de que ela não se dá fora de referências socialmente constituídas.

Também, devemos nos lembrar que no final de 2015, e em 2016, um momento marcado pela instabilidade política do país, quando em 2 de dezembro de 2015, o Deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara, aceitou a denúncia por crime de responsabilidade contra a então presidente Dilma Rousseff. Isso tornou o ano de 2016 palco de protestos, contra e a favor do processo de impedimento da presidente, no mês de março. Ao lado disso, a aceleração da Operação Lava Jato, com políticos sendo presos preventivamente, como o próprio ex-presidente da Câmara, agudizado pela crise econômica, desemprego, medidas contestáveis na educação e na saúde (com a PEC 241), a reforma das leis trabalhistas e o esforço, em andamento, da reforma da Previdência Social. Em meio a esse movimento ocorreu o XVIII ENDIPE. O tema não poderia ser mais relevante; o contexto não poderia ser mais desfavorável; o Encontro sentiu os efeitos da vida brasileira nestes dois anos.

Não há como deixar de lado o contexto político que vivemos. Político no sentido clássico, pois tomado por questões que atingem o espaço público e os desdobramentos das ações dos governos em todos os níveis. A situação política de 2016 se refletiu nos estados brasileiros, principalmente no estado de Mato Grosso. O então governador Pedro Taques foi o primeiro ocupante do executivo estadual a se declarar publicamente a favor do impeachment, assumindo o discurso nacional contra o governo Dilma. As consequências, ao menos em Mato Grosso, vieram em forma de afastamento das iniciativas da UFMT, tida como instituição aliada ao governo Dilma; isso trouxe empecilhos à condução da organização do evento.

Ainda assim, Cuiabá recebeu, pela primeira vez na história do Encontro, a sua mais contundente e significativa contribuição teórico-prática acerca da Didática e da Prática de Ensino. Estiveram presentes pesquisadoras e pesquisadores da educação vindos de todo o país, com pesquisas no âmbito da graduação, do mestrado e do doutorado, com

a oportunidade ímpar de socialização de conhecimentos, saberes, teorias e vivências em nosso estado. O ENDIPE 2016 recebeu a inscrição de 2.895 professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação; pessoas que militam na educação básica e superior, de instituições públicas e privadas, um imenso encontro da diversidade de saberes. Foram apresentados quase 300 painéis e em torno de 500 pôsteres. Assim como era esperado, o contato com o material produzido a partir desse encontro alimentou inúmeros debates, principalmente nessa fragilidade política que nos cerca, sobre as questões que nos tomam, das problematizações que provocam o nosso pensamento a fim de construirmos uma educação com a excelente qualidade que nosso povo brasileiro merece.

A realização do ENDIPE contou com o trabalho conjunto da professora Cláudia da Consolação Moreira, da Faculdade de Comunicação e Arte da UFMT, e com a professora Taciana Mirna Sambrano, do Instituto de Educação. Além de compor a coordenação do evento foram responsáveis pelo recebimento dos textos que, neste volume, apresentamos ao público. Do mesmo modo, a produção deste ebook contou com o trabalho da professora Polyana Olini na organização dos textos que foram disponibilizados para publicação. Também, é preciso destacar o trabalho de Dionéia da Silva Trindade que, em conjunto com a Secretaria de Tecnologia Educacional, contribuiu para que viessem à luz estas publicações. Nosso agradecimento à SETEC na pessoa do seu secretário Alexandre Martins dos Anjos, à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) por garantir recursos para esta publicação eletrônica, na pessoa do professor Fernando Tadeu, pró-reitor.

Finalmente, uma palavra sobre a organização dos eixos que compuseram o ENDIPE 2016.

O primeiro eixo, intitulado Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública, foi coordenado pelas pesquisadoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, e subdividido em três subeixos: 1) Didática: relação teoria/prática na formação escolar; 2) Práticas pedagógicas: constituição da docência em outros olhares; 3) Modos do ensinar e aprender em experiências. O segundo eixo, Didática, profissão docente e políticas públicas, coordenado pelo pesquisador Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba, também foi subdividido em três subeixos: 1) Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos; 2) Didática, currículo e avaliação; 3) Políticas públicas, formação continuada/desenvolvimento profissional docente. Já o terceiro

e último eixo, Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais, coordenado pelas pesquisadoras Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber, tem enfoque em outros três subeixos: 1) Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas; 2) Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes; 3) Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo.

Nossa expectativa é que estes trabalhos contribuam para o aprofundamento do debate sobre a didática e a prática de ensino em meio à atual cena da educação brasileira; que seja um alento de ânimo em meio a momentos de tantas incertezas.

Cuiabá, novembro de 2018

Silas Borges Monteiro
Coordenação do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Sumário

Apresentação 11

Por uma escola para todos 13
Maria Teresa Eglér Mantoan

Educação das relações étnico-raciais: desafios didáticos 20
Maria Elena Viana Souza

Didática e educação das relações raciais 33
Iolanda de Oliveira
Elson Luiz Barbosa Filho

A contribuição da didática nos cursos de formação de professores indígenas no estado do Amazonas 54
Adria Simone Duarte de Souza

O estágio nos cursos de formação de professores indígenas 65
Célia Aparecida Bettiol
Yoshie Ussami Ferrari Leite

Quando as tecnologias digitais adentram a escola pública: por outras práticas e modos do ensinar e aprender 79
Mirza Seabra Toschi

Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede 103
Joana Peixoto

Por uma cultura de colaboração: tecnologias digitais como aliadas na formação didático-pedagógica de professores universitários 124
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Patrícia Meyer

Educação e integração de tecnologias digitais 144
Nuria Pons Vilardell Camas

Sobre os autores 165

Apresentação

Dando sequência à publicação da coleção de livros, organizada a partir dos simpósios apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de 2016 (XVIII ENDIPE), realizado em Cuiabá, Mato Grosso, anunciamos à comunidade acadêmico-científica do campo educativo, bem como aos demais profissionais da Educação, o Volume 3 da Coleção ENDIPE 2016, potencializando o debate a acercar-se de motes que ressoam a didática sintonizada às teorizações e práticas de ensino-aprendizagem, aos tensionamentos e proposições, à formação de professores e a inserção da cultura didática digital na escola pública, tomando como escopo a diversidade e as tecnologias digitais.

Os textos publicados nesse Volume 3, foram apresentados e discutidos no XVIII ENDIPE, em Cuiabá, Mato Grosso. Obedeceram à proposta do evento ao convidar pesquisadoras e pesquisadores a apresentarem simpósios em torno do tema geral do encontro: *Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Publicizamos nosso agradecimento às pessoas que permitiram que suas pesquisas tenham sido disponibilizadas nesta publicação e, por conta do formato eletrônico, chegarão a todas as pessoas que participaram do Encontro em Cuiabá e àquelas que não puderam participar.

A composição dos simpósios foi feita pelas coordenações dos eixos que estruturaram o Encontro. A escolha se deu em função da expertise e do reconhecimento da grande contribuição que pesquisadoras e pesquisadores têm em relação aos temas e objetos escolhidos para fomentar o debate sobre a educação em um período de profunda crise política e com significativos riscos de retrocessos que estão sinalizados e em curso de implementação desde 2016.

O Encontro foi organizado a partir de 3 eixos temáticos: 1) *Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública*, sob a coordenação das professoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, ambas da UFMT; 2) *Didática, profissão docente e políticas públicas*, sob a coordenação do professor Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (UNEMAT); 3) *Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais*, sob a coordenação das professoras da UFMT, Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber.

Este Volume 3 é composto por nove artigos apresentados nos três Eixos que organizaram o evento. O trabalho que os artigos realizam é o de investir na apresentação e reflexão sobre a Didática e suas consequências para a profissão docente e a diversidade dos espaços educativos. Por isso, elege a *Diversidade e tecnologias digitais* como temas que operam na compreensão das cenas da educação brasileira, reconhecendo sua diversidade e os avanços tecnológicos da sociedade.

Isso fica bastante evidente no artigo de abertura, intitulado *Por uma escola para todos*, escrito por Maria Teresa Eglér Mantoan, que situa a problemática geral da educação pública; Maria Elena Viana Souza (*Educação das relações étnico-raciais: desafios didáticos)*; *Didática e educação das relações raciais*, de Iolanda de Oliveira e Elson Luiz Barbosa Filho; *O estágio nos cursos de formação de professores indígenas* (Célia Aparecida Bettiol e Yoshie Ussami Ferrari Leite) trazem importantes reflexões sobre a diversidade na ampla experiência cultural brasileira. Do mesmo modo, os textos de Adria Simone Duarte de Souza (*A contribuição da didática nos cursos de formação de professores indígenas no estado do Amazonas*), Mirza Seabra Toschi (*Quando as tecnologias digitais adentram a escola pública: por outras práticas e modos do ensinar e aprender*), Joana Peixoto (*Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede*), Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Patrícia Meyer (*Por uma cultura de colaboração: tecnologias digitais como aliadas na formação didático-pedagógica de professores universitários*) e Nuria Pons Vilardell Camas (*Educação e integração de tecnologias digitais*) refletem sobre as tecnologias digitais em contextos escolares. Assim, este Volume acaba por organizar duas dimensões da educação brasileira que soam como grande problemática: o risco da aproximação acrítica da presença das tecnologias digitais na escola e a indiferença às questões da diversidade cultural.

Desejamos a todas as pessoas, excelente leitura e reflexão.

Silas Borges Monteiro
Polyana Olini

Por uma escola para todos

Maria Teresa Eglér Mantoan

Identidade e diferença

Em sua aproximação inicial, a inclusão escolar foi entendida sumariamente como inserção de alunos com deficiência, que frequentavam classes e escolas especiais, nas turmas das escolas comuns. Conquanto ainda muitos a concebam assim, estamos chegando pouco a pouco à compreensão de seu mote: garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação

A educação brasileira, na Constituição de 1988, tem como princípio a observância do direito incondicional e indisponível de todos os alunos à educação e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, assimilada ao nosso Ordenamento Jurídico pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, corrobora esse direito.

A garantia do acesso e permanência de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossos redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um.

Quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus alunos, repetentes, bem sucedidos, normais, especiais. Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os alunos, que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem o seu sentido adiado infinitamente.

A inclusão e suas práticas giram em torno de uma questão de fundo: a produção da identidade e da diferença. Coloca em xeque a estabilidade da identidade, usualmente compreendida como algo fixado, imutável; questiona a diferença, como uma referência pela qual alguns grupos discutem seus traços a partir de concepções de "comunidade", enfatizando as necessidades comuns desses grupos.

Os sentidos da identidade e da diferença nos fazem cair em muitas armadilhas, obrigando-nos a caminhar com cuidado para evitar suas insidiosas ciladas da inclusão.

A inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos.

A ambivalência dessa situação assemelha-se ao andar no fio da navalha. Exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno.

A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em sua organização critérios e perfis educacionais idealizados.

A diferença não cabe nesses perfis engessados, nas classificações e identificações que encerram os alunos mais adiantados, por exemplo, em uma dada turma, os mais atrasados, em outra. Os alunos são sujeitos únicos, singulares, heterogêneos, que não se encaixam plenamente nelas.

A diferença e as identidades são tão instáveis quanto o processo de significação do qual dependem. Elas têm sentidos incompletos e, sendo a cara e coroa da mesma moeda, ambas estão sujeitas a relações de poder, entre as quais as exercidas na escola.

> Ainda acontece (cada vez mais raramente) um aluno ser barrado no acesso à escola, por uma questão de deficiência e de outras diferenças. O despreparo dos professores, das edificações, mobiliários, ambiente físico das escolas, têm sido usados para justificar a exclusão de alguns alunos, concebidos e denominados *alunos de inclusão, alunos diferentes.* Os ambientes escolares são concebidos para os que se enquadram em um padrão, os que não exigem mudanças no que está estabelecido para alguns e não para todos os alunos.

O fato é que as pessoas não se reduzem a modelos identitários, prefigurados, estabelecidos arbitrariamente e produzidos pela dificuldade de lidarmos com o caráter emergente, imanente e inacabado de todos nós. As diferenças definidas por agrupamentos constituídos pela semelhança de um ou mais atributos entre as pessoas tendem a se tornarem permanentes, reificadas descartando o caráter mutante da diferença e sua capacidade de escapar a toda convenção possível.

Diversidade, diferença e diferença entre

Por outro lado, quando se abstrai a diferença, para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades. Porém, enfatizar suas diferenças, pode excluí-las do mesmo modo! Como, então, encarar o processo ardiloso de (des)equilibração impostos pela inclusão? Como ir em frente, sem cair nas suas armadilhas? Distinguir diferença de diversidade é um primeiro passo. O reconhecimento se faz pela distinção da natureza desses dois termos. A diferença tem natureza multiplicativa e não se reduz à identidade - a diferença vai diferindo e se reproduzindo. A diversidade, por sua vez, tem a ver com o idêntico, o mesmo, o imutável. Identidade e diferença, portanto, não se compõem.

Ademais, estamos habituados às formas de representação da diferença, que são resultantes de comparações e de contrastes externos. As peculiaridades definem a pessoa e estão sujeitas a diferenciações contínuas. Para Burbules (1997), um estudioso do tema, a forma usual de se pensar a diferença é estabelecendo *diferenças entre*, que resultam de oposições binárias e nos remetem ao idêntico, ao existente e à ideia de diversidade.

Os modos de subjetivação nos aprisionam na representação pela qual um outro nos define. Uma identidade enunciada resulta do poder de assujeitamento de quem nos nomeia. Segundo Guattari (1976), a produção subjetiva, ou melhor, a fixação em uma identidade atribuída de fora, torna a pessoa tributária de verdades universais, que a fazem perder a sua singularidade e submeter-se à exclusão. Por se apoiarem no sentido da diferença entre e em discursos científicos que instituem a identidade pela definição de desvios e da normalidade, grande parte de nossas políticas públicas confirmam o projeto igualitarista e universalista da Modernidade. Embora já tenhamos avançado muito, desconstruir o sentido de diferença entre e desconsiderar a identidade idealizada e fixa do indivíduo modelar em nossos cenários sociais é ainda uma gigantesca tarefa.

A diferença entre está subjacente a todos os entraves às mudanças propostas pela inclusão. Velada ou explicitamente, ao fazermos comparações, fixamos padrões desejáveis, definimos classes e subclasses com base em atributos que não dão conta das pessoas por completo, excluindo-as por fugirem à média e/ou à norma estabelecida. O poder que subjaz a essas enunciações estabelece, pela via da comparação, os processos de diferenciação para excluir, que limitam o direito de participação social

e o gozo do direito de decidir e de opinar de determinadas pessoas e populações. Essa tendência se opõe à inclusão e ainda é a mais frequente, na escola, na vida social, laboral, no esporte, lazer.

Diferenciar para incluir e diferenciar para excluir

A *diferenciação para incluir* um aluno dentro e fora das escolas, na comunidade em geral, como saída para se enfrentar as ciladas da inclusão, está se impondo aos poucos e cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total. Tal processo de diferenciação implica a quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem *com* todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos.

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está se diferenciando sempre, em cada pessoa. Essa forma de diferenciação, na concepção de Burbules (1997) e de outros autores voltados para o estudo da diferença, é fluída e bem-vinda, porque não celebra, não aceita, não nivela, mas questiona a diferença! Em uma palavra, enfrentar as ciladas da inclusão é reagir contra os valores da sociedade dominante e rejeitar o pluralismo, entendido como uma incorporação da diferença pela mera aceitação do outro, sem conflitos, sem confronto.

A inclusão desestabiliza a diferença tolerada e coloca em cheque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante. Os que se envolvem na defesa dos preceitos inclusivos precisam estar atentos ao sentido da diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação ou diferença. Aí mora o perigo.

Há muitas formas de contribuir para que se confirme o sentido desestabilizante da diferença, no qual a inclusão se fundamenta, para que continuemos a progredir na direção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Deslizes que possam ocorrer no entendimento do direito à diferença, com base no que esta significa e durante os processos de diferenciação, criam problemas e caminhos equivocados para os que buscam construir uma pedagogia alinhada aos preceitos inclusivos.

Os processos de diferenciação precisam ser cuidadosamente observados, para que, na intenção de acertar, as escolas acabem se perdendo e caindo em ciladas difíceis de escapar.

Diferenciar para incluir é possível, quando a aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não escolha dessa diferenciação. Um exemplo desse direito é o aluno poder optar pelo lugar que ocupará em sua sala de aula, quando usa uma cadeira de rodas. Ele não é obrigado a aceitar um lugar especial, definido por especialistas. Um aluno cego ou com baixa visão não será diferenciado e excluído dos seus colegas que enxergam, se tiver garantido o direito de optar por um leitor de tela para ler textos no computador, ou utilizar qualquer outro recurso que escolher para participar das aulas com autonomia e independência. Ele pode também solicitar que alguns conteúdos escolares sejam transcritos em Braille, ampliados na fonte, lidos em MP3... Todos esses apoios são diferenciações aceitáveis, porque são recursos que possibilitarão acesso a seus estudos e participação nas aulas.

Na diferenciação para incluir estão resguardados: o direito à igualdade - estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas de turma e o direito à diferença - que assegura ao aluno equipamentos, recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e outros suportes e apoios pelos quais um aluno pode aprender conteúdos curriculares e tirar proveito de suas experiências na escola e em qualquer outro ambiente de vida do qual participa.

A diferenciação para excluir infelizmente ainda acontece, quando alunos são diferenciados dos demais por participarem de programas de reforço escolar, quando seus estudos nas salas de aula comuns são realizados por meio de currículos, atividades, conteúdos, avaliações adaptados e limitados, prescritos por professores e especialistas. Há intervenções e acompanhamentos de professores de educação especial, nas salas de aula, durante as atividades diárias de alguns alunos que os diferenciam dos demais, excluindo-os da turma, mesmo temporariamente. Tais intervenções são frequentes em nossas escolas e fazem parte do repertório de ações que discriminam e diferenciam para excluir.

Muitos poderão entender que as adaptações referidas e a atuação dos professores de educação especial constituem diferenciações para incluir, pois do contrário os alunos estariam abandonados pela escola e sem condições de aprender. Ocorre que tais soluções, por restringirem conteúdos e atividades escolares para alguns, são consideradas

discriminatórias e excludentes e atentam para a liberdade de o aluno aceitá-las ou não, durante as aulas. Na boa vontade de "customizar" o processo educativo, de modo que se ajuste ao feitio de cada um, a diferenciação para excluir se manifesta, embora esteja se pretendendo o contrário.

Customização do ensino

A escola tem poderes para diferenciar, seja para incluir ou para excluir seus alunos, submetendo-os a mecanismos de inclusão e de exclusão educacional.

A tendência de diferenciar o ensino escolar comum, customizando-o para certos grupos de alunos ou mesmo para um único deles, é uma diferenciação para excluir e uma prática corrente nas escolas. As customizações visam essencialmente adequar práticas, conteúdos aos níveis de dificuldade ou de facilidade que alguns alunos apresentam diante do processo de aprendizagem.

Ao definirmos uma fórmula exclusiva para ensinar certos alunos ou grupos de alunos de uma sala de aula – práticas adotadas só para alguns - os alunos da inclusão, os alunos que estão mais adiantados na aprendizagem que os demais da turma, por exemplo, estamos atuando tendo em vista a diversidade e não a diferença de todos os alunos da sala.

Práticas fundadas na diversidade diferem para excluir, e se contrapõem às práticas que constituem uma escola para todos, construída no entendimento pleno da diferença de todos nós. É, pois, impensável sugerir qualquer customização/ adaptação de ensino em uma escola inclusiva. Ela cabe perfeitamente nas escolas especiais, que se dedicam ao ensino dos *alunos diferentes*.

Uma escola para todos

No âmbito da escola para todos, a diferença de cada aluno introduz a cunha da transformação ao ensino e à aprendizagem, trazendo para a sala de aula mudanças substanciais, que atingem o papel do professor, sugerindo moderação e cuidado, em suas atribuições explicativas e de sancionar acertos e erros.

O aprendizado propiciado pelo ensino em que os alunos escolhem suas tarefas de um leque de opções assim como o modo de desenvolvê-las, de acordo com suas capacidades e interesses, corresponde ao que pretendemos atingir com uma formação inclusiva.

Os conteúdos escolares disponibilizados para todos, a partir de atividades variadas e de livre escolha, que não foram predefinidas para um grupo ou para um aluno em especial, oferecem ao professor indícios sobre as capacidades dos alunos e sobre o que desejam conhecer, e torna-os sujeitos ativos do conhecimento.

O trabalho colaborativo em grupos formados espontaneamente favorece a circulação horizontal do saber. Todos têm o que ensinar e o que aprender uns com os outros em ambientes escolares caracterizados pela diferença de capacidades. A autoria e o poder do conhecimento do professor se diluem.

Esse pouco/muito é o bastante para se reconhecer uma escola para todos. Tudo o mais seria engessá-la em uma formatação própria dos manuais, métodos e experiências de sucesso de algumas escolas e professores. As escolas para todos se recriam continuamente, não se repetem, não podem ser copiadas, reproduzidas ou transportadas de uma para outra.

Assim como seus alunos, uma escola para todos se constitui a partir de sua singularidade. Faz-se e refaz-se continuamente, a partir de si mesma e de todos os que a compõem, nas sua incapacidade ilimitada de se reinventar.

Projeto ambicioso, não é mesmo? Mas essa é a escola para a qual estamos dia a dia caminhando.

Nosso compromisso como educadores do século 21 reveste-se da responsabilidade de concretizá-la o mais urgente possível, em resposta aos anseios e necessidades deste novo tempo.

Referências

BURBULES, N. **A grammar of difference.** Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. Australian Educational Researcher, v. 24, n.1, p. 97, 1997.

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **Rhizome**. Paris: Minuit, 1976.

Educação das relações étnico-raciais: desafios didáticos

Maria Elena Viana Souza

Introdução

Este artigo tem como objetivo trazer para o debate algumas reflexões sobre os desafios didáticos que a educação para as relações étnico-raciais impõe. Desde 2003, com a promulgação da lei 10.639 e a posterior Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vimos nos questionando sobre como trabalhar com os conteúdos sugeridos por essas Diretrizes trazendo uma forma didática inovadora, ou seja, qual didática contribui para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, tornando-a significativa para todos?

É possível educar para as relações étnico-raciais sem uma didática emancipadora? Pode-se falar em uma didática emancipadora? Essas reflexões foram feitas a partir de leituras e debates sobre educação para as relações étnico-raciais, em grupos de pesquisa e alguns depoimentos de professores que vem trabalhando com a temática em sala de aula. Com essas reflexões, percebemos que não basta à escola pensar em um projeto pedagógico que tenha esse assunto como tema. Para o sucesso do projeto, é preciso trabalhar com novas didáticas que tornem esse tipo de aprendizado significativo.

Educação das Relações Étnico-Raciais

Candau (2012, p. 13) nos diz que é preciso "reiventar a educação escolar" para que ela possa ganhar maior relevância e atenda tanto aos "contextos sociopolíticos e culturais" quanto às inquietudes de jovens e crianças diante das exigências do mundo de hoje. Essa é uma afirmativa que deve ser levada a sério quando defendemos uma educação que forme para a emancipação e empoderamento de sujeitos que, em geral, não

tem os direitos básicos[1] respeitados e garantidos para o exercício de uma cidadania plena. Podemos citar vários grupos sociais vivenciando essa situação, mas, o que nos interessa para este trabalho, é a defesa de uma educação escolar reiventada em que as relações étnico-raciais, envolvendo negros afro-brasileiros[2] e brancos, possam, de fato, ser estabelecidas no espaço escolar e, consequentemente, na sociedade.

Em 2003, a lei 10.639/03 foi promulgada e em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas, trazendo histórico, conceitos e princípios que nos permitem entender como foi o processo de promulgação da lei, além de dar muitas pistas para sua implementação.

Em 2008, foi publicado o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes cujo objetivo seria "fortalecer e institucionalizar orientações" para tal implementação, face à escassez de propostas escolares com essa finalidade. O documento chama a atenção para o fato de que o "acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica". (BRASIL, 2008, p. 13). Ou seja, a discriminação racial contra negros afro-brasileiros também acontece nos espaços escolares, sendo uma das causas do fracasso e da evasão escolar desse segmento populacional.

Dentre as ações sugeridas pelo Plano para a implementação da lei na educação básica, destacamos maior inclusão das crianças negras na Educação Infantil; implementação de "ações de pesquisa , desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade", incluindo, nessas ações, as dos educandos de Ensino Fundamental e Médio e a contribuição "para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares", possibilitando, ao estudante do Ensino Médio, "o entendimento de nossa estrutura social desigual" (BRASIL, 2008, p. 49-52).

Destacamos essas ações porque elas nos inspiram dizer que a educação das relações étnico-raciais envolve inclusão, respeito, valorização da diversidade, entendendo a sua existência como possibilidade de trocas,

---

1 Os direitos básicos aqui referidos são o civil, o político e o social. Direitos constituintes da cidadania moderna.

2 Utilizamos a expressão negros afro-brasileiros para classificar a população preta e parda, conforme classificação do IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico- e brasileira, descendentes do continente africano.

relacionamentos saudáveis entre pessoas de raças diferentes, contribuindo para o entendimento de que a democracia pode ser vivida e praticada tanto no ambiente social e familiar quanto no espaço escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também sugerem ações orientadas, conduzidas e encaminhadas por princípios que devem ser assumidos pelos educadores que tem como pauta processos educativos emancipadores, entre eles, a educação étnico-racial. Dentre essas ações, destacamos o diálogo como "via fundamental para entendimento entre diferentes", com vistas à construção de uma sociedade mais justa e a desconstrução de "conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial", adotando práticas educativas que permitam "questionamentos e análises críticas" (BRASIL, 2004, p. 19).

Entendendo que a educação das relações étnico-raciais exige que as ações destacadas aqui sejam realizadas, indaga-se: como realizá-las? Basta ter vontade de realizá-las ou são necessárias orientações pedagógicas especiais? Qual didática contribui para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, tornando-a significativa para todos? Essas indagações nos provocaram a buscar respostas que pudessem nos situar dentro de uma proposta mais emancipadora para a educação das relações étnico-raciais, nos levando a perceber que estamos diante de vários desafios, dentre eles, os didáticos.

Desafios didáticos para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Quando falamos em didática, estamos nos referindo ao processo de ensino aprendizagem. Isso quer dizer que não consideramos a didática como um instrumento que resolverá todos os problemas desse processo, adotando-se uma forma de ensinar milagrosa. Entendemos didática como Paro (2012, p. 17) a concebe: "conjunto de conhecimentos, princípios, técnicas e procedimentos que orientam a prática educativa".

Ao refletirmos sobre esse entendimento no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, destacamos que não se pode trabalhar com essa temática sem antes buscar conhecimentos sobre a mesma para não correr o risco de reforçar uma visão preconceituosa que possa surgir ao se falar, por exemplo, em candomblé. Há um grande equívoco, por parte de alguns, em acreditar que esse assunto será tratado como religião e não

como cultura de raiz africana. Atualmente, é possível encontrar muitas leituras e farto material sobre tal assunto e muitos outros relacionados à cultura afro-brasileira.

Forquin (1993, p. 15) diz que a educação não transmite toda a cultura de um grupo social. Ela transmite algo da cultura, ou seja, seleciona-se os elementos culturais que à família, à escola, à igreja, entre outras instituições, hegemonicamente, interessam preservar. Portanto, a seleção dos aspectos culturais a serem trabalhados em uma escola não se faz de forma tranquila porque essa seleção é complexa por envolver valores morais que perpassam pelas subjetividades dos sujeitos.

Bhabha (1998, p. 63) argumenta que a cultura somente aparece como um problema quando há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações. A realidade do limite da cultura é "raramente teorizada fora das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional".

Outro tipo de conhecimento que se faz necessário trabalhar nas escolas refere-se ao entendimento do que é a África. Para exemplificar, trago as palavras de uma professora entrevistada por mim, por ocasião da elaboração da minha tese de doutoramento, em 2002.

> Trabalhei a questão africana porque eles [os estudantes] se interessaram pela África, então, trabalhei a fundo a questão africana, a questão econômica e não podia deixar de falar no apartheid. [...]. Nós temos aqui um vídeo de geografia que mostra o continente africano e fala da segregação racial. Eles ficam "abobalhados" com aquilo, revoltados por existir um país como aquele. Comparando aquela situação com a que eles vivenciam aqui no Brasil, eles até acham que nós estamos muito bem.

Apesar de já terem se passado 14 anos, essa situação pode servir de exemplo porque ainda encontramos muitos entendimentos equivocados. A professora, na verdade, trabalhou com a África do Sul e quando trabalha com esse país, acentuando o *apartheid* e sua situação econômica e social, ela reforça o equívoco de que há preconceitos melhores e piores, o que leva os alunos a valorizarem, positivamente, a situação racial no Brasil, deixando de fazer uma leitura crítica acerca do assunto. Seria necessário que a escola fizesse um trabalho de valorização positiva do continente africano,

mostrando o seu potencial econômico e informando os motivos pelos quais várias regiões desse continente estão nessa situação, ou seja, mostrar toda a exploração que os africanos sofreram dos seus colonizadores. Não sendo assim, parece que o próprio povo africano é responsável por suas mazelas. Quer dizer, naturaliza-se algo que foi historicamente provocado.

Nesse sentido, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais exige dos educadores uma formação comprometida com "questões de emancipação e transformação". Essas questões vão combinar, de um lado, "conhecimento e crítica" e, de outro lado, "um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas" (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 138).

No que se refere aos princípios, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana encontramos três princípios que orientam, de forma geral, as ações dos sistemas de ensino e dos professores para uma educação antirracista: 1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. Fortalecimento de identidades e de direitos, e 3. Ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Esses princípios trazem orientações a serem adotadas pela escola.

Se entendermos princípios como constituintes de uma forma de viver eticamente, no que se refere à consciência política e histórica da diversidade, é preciso reconhecer as pessoas, de qualquer raça, como sujeitos de direitos; que todas as culturas e histórias são valiosas; que a cultura afro-brasileira foi e é igualmente valiosa na construção da história e da cultura brasileira; que é preciso superar o preconceito contra as pessoas negras afro-brasileiras e pobres, tratando-as com justiça, visibilizando-as em situações de real valor; que, para essa superação, é preciso buscar conhecimentos que lhe permitam reformular suas convicções preconceituosas.

No que se refere ao fortalecimento de identidades e de direitos, é preciso romper com as imagens negativas sobre os negros; entender que somos plurais e a diversidade brasileira engrandece nossa cultura; oferecer condições de formação para todos, em estabelecimentos de ensino, quaisquer que sejam suas localizações e pessoas que os frequentam.

Em relação às ações educativas de combate ao racismo e discriminações é preciso trazer as experiências de vida dos sujeitos escolares para o processo de ensino e aprendizagem; contribuir para um olhar crítico dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores em relação à representação dos negros em materiais didáticos; valorizar

a participação dos diferentes grupos sociais na construção da sociedade brasileira e promover a participação de organizações do Movimento Negro na elaboração de projetos político-pedagógicos que insiram a educação étnico-racial nos seus conteúdos(BRASIL, 2004, p. 18-20)

Na elaboração dos projetos político-pedagógicos é preciso que toda a comunidade escolar participe em condições de agir, deliberar, assumindo responsabilidades com essa educação.

O papel do projeto político pedagógico

O que fazer quando nos deparamos com uma situação de discriminação racial no espaço escolar, entre crianças? Como adulto, adotamos uma postura pontual, chamando a atenção para o fato ocorrido, tomando as devidas providências ou adotamos ações pedagógicas contínuas para o combate ao preconceito e à discriminação racial? Evidentemente que é necessário adotar ambas as posturas porque um caso pontual de discriminação exige uma reação pontual por parte do professor, pois o silêncio sobre o fato reforça a ação preconceituosa. Mas, provavelmente, essa ação pontual somente surtirá efeito até o próximo caso porque educar exige ações contínuas. Então, para que uma educação para as relações étnico-raciais aconteça de forma mais efetiva é preciso que o tema faça parte do projeto político-pedagógico da escola.

Quando a escola tem um projeto político-pedagógico, ela está comprometida social e politicamente com os interesses coletivos da população e envolve toda a comunidade escolar em seu processo de reflexão e elaboração (VEIGA, 2000). Veiga (2000, p. 16-22), em seu texto clássico "Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva", chama a atenção para a necessidade da existência de uma escola democrática para organizar seu currículo por meio do projeto político pedagógico. Nesse sentido, traz cinco princípios que fundamentariam essa organização: *igualdade* de condições e de oportunidades, pois não basta abrir vagas em escolas para todos, é preciso criar condições de permanência nas mesmas; *qualidade* técnica e política porque além de ter uma infraestrutura e material suficiente para a qualidade do processo ensino-aprendizagem é preciso que a comunidade escolar reflita sobre qual formação se faz necessária para o exercício da cidadania; *gestão democrática* que requer a socialização do poder, pois sem ela não há possibilidades de diálogo entre todos os segmentos – alunos, responsáveis, funcionários, professores e direção - participantes da

elaboração do projeto; *liberdade* para *aprender*, *ensinar*, *pesquisar* e *divulgar* os saberes construídos coletivamente, exigindo autonomia e responsabilidade com essas ações e *valorização do magistério* que passa pela formação inicial e continuada do professor além das condições dignas de trabalho e salário.

Às vezes, nos perguntamos se haveria possibilidades de se trabalhar com projeto político-pedagógico diante do cenário educacional que temos hoje no Brasil, pois são raríssimas as escolas brasileiras que têm esses princípios como fundamentos para sua organização, mas esse fato não impede que reflitamos sobre os mesmos e façamos um exercício teórico para o entendimento sobre a educação das relações étnico-raciais, por meio desses princípios.

No que se refere à igualdade, para buscarmos condições e oportunidades para o acesso e permanência dos alunos negros afro-brasileiros nas escolas, precisamos não somente levar em consideração os aspectos objetivos que envolvem o processo ensino-aprendizagem mas também os aspectos subjetivos. A criança bem acolhida na escola cria vínculos positivos com essa ambiência, pois sua autoestima não é desvalorizada e nem destruída. O sucesso da aprendizagem também depende de vínculos afetivos.

Liberdade com autonomia envolve escolhas conscientes e, na maioria das vezes, em prol do coletivo, principalmente, quando se trata do espaço escolar. A educação das relações étnico-raciais não beneficia somente uma parcela da população, pois "impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime." (BRASIL, 2004, p. 14).

Além de um salário digno e condições materiais propícias para o trabalho, a valorização do magistério envolve gosto pelo ofício. Quando o professor se vê diante de situações consideradas por ele como difíceis de resolver há um certo desânimo com a profissão. No que se refere à educação das relações étnico-raciais, é comum ouvirmos, dos professores, que não sabem o quê e nem como fazer, por isso a importância do tema ser trabalhado tanto na formação inicial quanto em formações continuadas e em serviço.

Trabalhar em prol de uma educação das relações étnico-raciais exige o entendimento de que a cidadania e a democracia são o pano de fundo para a realização da mesma. Nesse sentido, a qualidade e a gestão democrática são imprescindíveis para o entendimento da mesma e sua consequente implementação.

Apesar de sabermos que a grande maioria das escolas não se fundamenta nesses princípios, pelo menos em sua totalidade, acreditamos que o trabalho com projetos pedagógicos – nem sempre muito político no

sentido da transformação contextual do espaço escolar nos seus aspectos físicos e ideológicos – permite que a educação das relações étnico-raciais seja trabalhada de forma contínua e não somente em algumas ocasiões e de forma folclorizada como costuma acontecer, em várias escolas, principalmente, no mês de novembro. E como a comunidade escolar poderá exercer sua cidadania se não houver qualidade política para o diálogo entre os diferentes e a compreensão não hierarquizada de cultura, condições básicas para pensarmos em uma didática intercultural?

Didática intercultural crítica para a educação das relações étnico-raciais

Ao pensarmos em didática intercultural crítica estamos nos referindo à interculturalidade crítica que "como projeto político, social, epistêmico e ético" exige práticas pedagógicas questionadoras do racismo e da subalternização, visibilizando diferentes maneiras de "ser, viver e saber", buscando desenvolver e criar "condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver", cruzando fronteiras (WALSH, 2009, p. 25). Como nos diz Candau (2012), "propostas como estas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico raciais nos contextos latino-americanos"(p.123)

É nessa perspectiva que defendemos uma didática intercultural crítica para a educação das relações étnico-raciais. Não podemos, somente, trabalhar com conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana sem questionar as práticas "eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais" (CANDAU, 2012). Mas, sabemos o quanto é difícil, no contexto educativo atual, trabalharmos nessa perspectiva. Como exemplo, trago uma experiência vivida por mim, em 2010, como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIRIO.[3]

Nesse período, havia um grupo de 10 estudantes de Licenciatura em Pedagogia que exercia a docência no contraturno, sob minha orientação,

3 O PIBID é um programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem como objetivo principal incentivar a formação de professores para a Educação Básica.

em uma escola municipal do Rio de Janeiro. O grupo se dividia em duplas que trabalhavam com estudantes que apresentavam *dificuldades* no processo ensino-aprendizagem, conforme indicação da professora da turma. Destacamos a palavra dificuldade porque nem sempre, para nós, representava obstáculos para a aprendizagem. Antes de iniciar qualquer atividade, os licenciandos procuravam conversar com as crianças para resolverem a forma como trabalhariam o conteúdo que, na maioria das vezes, envolvia leitura e escrita.

Depois de algumas conversas, resolveram que o *funk*[4] seria o pano de fundo para as atividades. Fizeram um projeto e dentre as várias atividades fizeram um júri simulado para acusar e defender o *funk* e criaram uma letra sobre o meio ambiente, pois este era o tema do projeto da escola. Como encerramento desse pequeno projeto, chamamos um cantor de *funk* morador em um bairro de comunidade, da zona oeste do Rio de Janeiro, para cantar a música criada pelos alunos. Toda a escola se preparou para assistir ao evento, mas ao começar o som, várias professoras se indignaram e se levantaram com as turmas, saindo do local. A Direção da escola proibiu a apresentação sem considerar toda a mobilização necessária para o cantor estar presente e a frustração das crianças que iam cantar também, além de proibir o *funk* na escola.

A escola não pode ignorar e desconhecer o que acontece fora dos seus muros. A escola referida tem alunos de várias comunidades em que o *funk* é tocado. Ela também não quis saber de todo o trabalho crítico que foi feito, anteriormente, com as crianças sobre as letras machistas e violentas de vários *funks*. Não basta, portanto, falar de didática intercultural crítica sem colocá-la em prática. Evidentemente, que para colocar uma didática intercultural crítica em prática não é preciso trabalhar sempre com o *funk*, mas ele é uma expressão cultural relacionada à cultura afro-brasileira e não pode ser desconsiderado.

Candau (2012), ao escrever sobre os desafios atuais da didática e da interculturalidade, utilizou mapas conceituais – "ferramentas cujo objetivo é organizar e representar o conhecimento"[5] – para, com o seu grupo de pesquisa, definir categorias básicas para o entendimento da educação intercultural. Nesse sentido, definiram quatro categorias a saber: sujeitos

4 Funk é um gênero musical com ritmo forte e que incita a dança. O funk teve origem nos Estados Unidos nos anos 60, e foi criado através de uma mistura de outros gêneros musicais afro-americanos, como o jazz, blues e soul. O funk carioca já foi uma das principais atrações do verão europeu <www.significados.com.br/funk>.

5 Candau (2012, p. 128) explica que a teoria dos mapas conceituais teve origem nos Estados Unidos, nos anos 1970, com Joseph Novak.

e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas, todas relevantes para refletirmos sobre uma didática intercultural crítica que dialogue com a educação para as relações étnico-raciais.

Sujeitos e atores envolvem empoderamento de sujeitos subalternizados e construção de autoestima positiva, exigindo o reconhecimento das diferenças na escola e em sala de aula, rompendo "com os processos de homogeneização que invisibilizam e ocultam as diferenças" (CANDAU, 2012, p. 129). Para a educação das relações étnico-raciais, o entendimento dessa categoria é primordial, pois todo sujeito tem direito a criar uma identidade que lhe seja favorável e compatível com a imagem que ele faz de si mesmo e deverá estar numa relação positiva com o resto do mundo.

Conhecimento diz respeito a ideias, conceitos e reflexões e saberes são "produções dos diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo." (CANDAU, 2012, p. 130). Entre saberes e conhecimentos há uma interrelação que deveria acontecer sem conflitos, mas nem sempre é isso que se vê na escola, pois os saberes, nessa visão de Candau, dificilmente e em geral, não são considerados porque, nesse caso, as diferentes culturas precisariam estar presentes nesse espaço, mas o que tem valor para o processo ensino-aprendizagem escolar, moderno e ocidental, são os conceitos, as reflexões de caráter monocultural.

As práticas socioeducativas coloca em questão as práticas educativas padronizadoras desvinculadas dos "contextos socioculturais dos sujeitos que delas participam", favorecendo "dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica" (CANDAU, 2012, p. 132) porque não basta *ensinar* culturas africana e afro-brasileira, é preciso trabalhá-las em um contexto em que os estudantes percebam o valor que essas culturas tem para a sociedade brasileira, para a sua formação como cidadão de uma sociedade plural e multicultural.

Políticas públicas são necessárias para propostas de ações afirmativas como a lei 10.639/03. Com diz Candau (2012, p. 133), há uma estreita relação entre "os processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem". Se vivemos em uma sociedade majoritariamente negra e afro-brasileira, como não pensar em ações afirmativas como políticas que compensam a falta de oportunidades que esse segmento populacional vem sofrendo, historicamente, em vários setores, entre eles, o educacional.

Ao propormos a didática intercultural crítica para a educação das relações étnico-raciais, consideramos que essas categorias são indispensáveis,

podendo pensar em outras, como sugere Candau (2012). Nesse sentido, acrescentaríamos sensibilização e bom senso. Sensibilização porque é preciso sensibilizar a sociedade brasileira, por meio da educação escolar, mídia, e outros meios, para a injustiça social que a população negra afro-brasileira vem sofrendo desde sua chegada aqui no Brasil. Atualmente, pela rede social, são feitos inúmeros comentários racistas, revelando-nos que se já caminhamos em prol de uma educação das relações étnico-raciais, ainda temos muito a caminhar e o papel da educação escolar é estar atenta e buscar desconstruir esse tipo nefasto de ideologia racial.

O bom senso faz parte da nossa vida cotidiana. É ele que nos orienta para o bom andamento de nossas ações na vida coletiva. Dentre suas características, podemos destacar a subjetividade que envolve "sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de uma pessoa para outra, ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivem" (CHAUÍ, 1997, p. 248). Isso quer dizer que precisamos respeitar sentimentos e opiniões alheias e o bom senso nos impede – ou deveria nos impedir – de emitir opiniões que ofendam os sentimentos de pessoas que compartilham conosco a vida em sociedade. É nesse sentido que pensamos que, antes de tudo, é preciso ter bom senso para entender o quanto se faz necessário trabalhar por uma educação mais democrática que envolva e valorize todos os segmentos populacionais.

Considerações finais

Ao considerarmos o conceito de Paro (2012) sobre o que é didática, nos perguntamos: qual conjunto de conhecimentos, princípios, técnicas e procedimentos que orientam a didática intercultural crítica voltada para a educação das relações étnico-raciais? Vimos que não bastam levar em conta os conhecimentos. É preciso estar atentos aos saberes trazidos, para a escola, por todas as crianças, tratando esses saberes com respeito dentro de uma ética que leve em conta o diálogo entre os diferentes.

Abordamos alguns princípios nesse artigo, mas destaco o terceiro das Diretrizes referenciadas aqui: ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Essas ações precisam ser trabalhadas por meio de técnicas e procedimentos capazes de desconstruir a ideia da brancura como algo supremo e único a existir para o bem de todos. E para tal "façanha", podemos sugerir livros de história com personagens negros, dramatizações em que os personagens são negros, murais

que tenham figuras ou fotos de pessoas negras, filmes cuja temática permita o debate sobre a situação racial no Brasil, entrevistas com pessoas negras afro-brasileiras da comunidade e das organizações do movimento negro, trabalhar com o continente africano desfazendo entendimentos equivocados sobre o mesmo, provocar debates sobre o eurocentrismo da mídia, enfim, atualmente, é possível encontrarmos materiais diversos e literaturas para aqueles que se interessam e queiram saber mais sobre o tema.

Não existem receitas prontas para imprimir uma marca didática intercultural crítica à educação das relações étnico-raciais, mas possibilidades de se trabalhar por uma educação anti-racista dentro dessa perspectiva, e existem os princípios contidos nas diretrizes que não estão, aparentemente, ligados ao ensino da história da África, devem orientar a forma como esses conteúdos serão trabalhados porque não adianta o educador trabalhar a história das civilizações antigas africanas, por exemplo, sob um olhar eurocêntrico.

Entendemos que os conteúdos da cultura e história africana e afro-brasileira, não devem ser puramente transmitidos, mas devem ser vistos como uma política de conhecimentos que valoriza a população negra afro-brasileira nos seus aspectos de afirmação de identidades e valorização de suas expressões culturais e de seus saberes, reagindo-se, assim, contra a exclusão a que essa população vem sendo submetida. Nesse sentido, são muitos os desafios didáticos para trabalharmos com a educação das relações étnico-raciais, mas consideramos que talvez o maior deles seja o educador se despir dos seus preconceitos e se envolver organicamente com a interculturalidade crítica, adotando o diálogo e o respeito como princípios éticos em prol de uma educação verdadeiramente democrática e justa.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395p.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004. 35 p.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2008. 60 p.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p.7-15.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. 440 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208 p.

GIROUX, H. A.; MC LAREN P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

PARO, Vitor Henrique. A didática e a estrutura da escola fundamental. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?** Reflexões didático-metodológicas. Ciclos em Revista Volume 6. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p.15-47

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Florianópolis: UFSC, 2009. p.12-42.

Didática e educação das relações raciais

Iolanda de Oliveira
Elson Luiz Barbosa Filho

1 Introdução

A rigor, toda a área de conhecimento, em sua produção, deverá visar o bem estar da humanidade e a preservação do planeta, a partir dos fatores que, por sua relevância, podem contribuir para o propósito anunciado. Entendemos que mesmo no âmbito das denominadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ciências Exatas e da Terra, este deve ser o propósito de todo cientista na busca de novos saberes.

A racialização do mundo, apontada por Octávio Ianni (IANNI, 1996), ultrapassa "as fronteiras geográficas, sociais, políticas e culturais das nações em todo o mundo" (IANNI, 1996 p. 8) atingindo a todos os setores de atividade humana e particularmente a educação, provocando perturbações na vida social, que racializada exige de parte da humanidade, a busca de conhecimentos, de práticas sociais e de políticas que visem à desconstrução da mencionada racialização.

Sendo a Educação um dos setores sociais fortemente atingido pela mencionada racialização, o qual deve ter como finalidade a promoção humana, compete desnaturalizar as situações sociais que provocam a subalternidade da população negra, o que significa comprometer-se com a construção de relações raciais pautadas no respeito e, sobretudo, no diálogo entre os diferentes.

Se, por um lado, a educação escolar não é o único setor que deverá ocupar-se da desconstrução dos equívocos construídos socialmente sobre as raças humanas, o espaço escolar, onde tais equívocos são projetados, não pode omitir-se diante da segregação racial mundial, com suas particularidades em nível nacional.

O Brasil, sendo atualmente o país mais negro do mundo, fora da África, as relações raciais perpassadas ao longo dos séculos por avanços e recuos a partir da colonização, são sempre marcadas pelo par opressão/resistência, sendo que esta última, nem sempre emerge com a intensidade necessária para enfrentar as situações de racismo quer seja em relação às

medidas racistas oriundas do poder constituído, quer seja nas relações cotidianas ou institucionais.

Nas últimas décadas assistimos no Brasil aos expressivos avanços das políticas públicas que visam desconstruir as desigualdades raciais. Pode-se afirmar que formalmente, principalmente no setor educação, a igualdade racial foi atingida. A partir da constituição, passando pela LDB, entre outras determinações legais, Resoluções, Diretrizes Nacionais e planos, temos a rigor o alcance deste princípio. Entretanto, no espaço da prática onde as transformações devem ocorrer, em busca da igualdade substantiva, temos uma realidade na qual a educação oferecida só excepcionalmente incorpora a busca concreta da igualdade racial. As medidas políticas para possibilitar um trabalho pedagógico comprometido com a igualdade só excepcionalmente ocorreram ameaçando as conquistas formais das últimas décadas.

Diante de tal situação, qual o papel da Didática na promoção da igualdade racial?

Esta ciência de caráter pedagógico, tem espaço a partir da ação intencional de educadores para com os educandos. Como conhecimento sistematizado, todos sabemos que, emerge no século XVII com o educador Comênio que visa o ensino em uma época em que predomina a educação tradicional. O autor traz inovações para o momento, devendo-se destacar a proposta de democratização do ensino, a adequação da educação às características de desenvolvimento de cada fase da vida humana, sem, entretanto, atentar para a necessidade de romper com o caráter transmissor dos conhecimentos, admitindo um método único e o ensino simultâneo.

Precedendo o movimento da escola nova, tem-se a disseminação do pensamento de Johann Friedrich Herbart, conservador que exerceu grande influência no pensamento dos educadores. Apesar de partidário de uma pedagogia tradicional, Herbart opõe-se à memorização sem a compreensão dos fenômenos e tem posição favorável à organização e estruturação dos processos de ensino. Sua posição conservadora é percebida por considerar que o ensino deve consistir em acumular ideias nos estudantes.

Mediada pelo movimento da escola nova e, posteriormente, por uma pedagogia que enfatiza a relação entre o trabalho escolar e as classes sociais, tem-se atualmente a pedagogia progressista que propõe uma educação comprometida com a promoção dos grupos socialmente rechaçados entre os quais está a população negra. Este tipo de pedagogia desestabiliza a naturalização da condição de inferioridade de determinados grupos, respaldando a educação das relações raciais.

2 Recuperando o aspecto técnico da Didática como recurso para a educação das relações raciais

2.1 Considerações iniciais

Para discutir o papel da Didática na educação das relações raciais, tem-se que determinar, o seu âmbito e a sua abrangência. Inicialmente restrita à ação docente, a Didática amplia a sua abrangência, tendo-se a produção de alguns didatas que incluem os projetos escolares como parte desta ciência da educação.

No período de ditadura militar (1964-1979), a educação fundamentou-se em uma pedagogia conservadora, de caráter tecnicista e, consequentemente, a Didática privilegiou o aspecto técnico com exclusividade, com o propósito de manter a situação vigente. Segundo Luiz Antônio Cunha, o governo militar não tinha um projeto de educação e aderiu ao projeto dos privatistas que apoiaram o golpe de 1964.

Reagindo a uma Didática tecnicista, tem-se na década de 1990 do século XX, a obra organizada por Vera Maria Candau, intitulada "Rumo a uma nova didática", na qual a organizadora propõe o desaparecimento de uma didática que denominou instrumental e propõe uma didática denominada fundamental afirmando: "A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática." (CANDAU, 1993 p. 9).

Se por um lado esta proposta tenha provocado uma significativa mudança no âmbito da Didática, percebe-se ao longo da nossa experiência com a formação continuada de professores que a dimensão técnica foi abandonada em grande medida, privilegiando-se o aspecto político principalmente nas instituições públicas.

Como consequência do exposto, os egressos dos cursos de licenciatura, inclusive dos cursos de pedagogia, são desprovidos do domínio do *como fazer*. Em alguns casos, politicamente preparados, os licenciados, desprovidos dos conhecimentos técnicos para elaborar os seus projetos de trabalho, se mostram frágeis diante das imposições de órgãos superiores que determinam e supervisionam o seu fazer profissional.

Os docentes, não raro, são reduzidos a meros técnicos, executores de projetos dos quais não participaram da elaboração. A renúncia à autonomia profissional acontece porque entre outros motivos, os docentes tiveram uma formação didática desprovida do aspecto técnico.

Atuando com a formação continuada de profissionais da educação e percebendo tal omissão na formação inicial dos cursistas, o Penesb[1] propõe-se a recuperar o aspecto técnico da Didática de forma concomitante com os aspectos humanos, políticos, sociais e psicossociais, por meio da inclusão obrigatória no curso especialização em "Educação e Relações Raciais", da elaboração, desenvolvimento e avaliação de um plano de transformação que é o plano de curso, incluindo neste, conhecimentos que explicam a condição da população negra na sociedade sem abandonar outros saberes relevantes para a formação dos estudantes.

A proposta de recuperação do aspecto técnico da Didática nos cursos ministrados pelo Programa tem também como fundamento a ***pesquisa-ação*** nos moldes propostos por René Barbié que propõe o rompimento epistemológico com a pesquisa do tipo clássico e a realização de investigações a partir de projetos de transformação no âmbito das ciências humanas.

Cada cursista deveria elaborar, como trabalho final de curso (TCC), seu projeto de trabalho sob orientação de um professor que o acompanha durante a execução, avaliação e elaboração do relatório final do trabalho realizado, que deverá, entre outros aspectos, esclarecer quais os conhecimentos que emergem dessa prática transformadora.

O comportamento que se observa nos cursistas diante da proposta de elaborar o próprio projeto de trabalho com o propósito entre outros de desestabilizar o racismo, é o de estranhamento, de surpresa como se a tarefa proposta não estivesse incluída no exercício da docência. Este comportamento evidencia a fragilidade da formação inicial, o que provoca um certo conformismo diante da violência praticada pelos órgãos oficiais ao impor programas de educação alheios a sua participação. A renúncia ao direito de planejar a própria prática, compromete qualquer proposta de uma educação transformadora.

Neste trabalho, é pertinente destacar que o currículo, que surge nos primórdios do século XX, tem como determinantes as preocupações de educadores norte americanos com a escola. Estamos diante de uma questão epistemológica no sentido de esclarecer o âmbito da didática e do currículo e suas possíveis interfaces. Sem ter clareza destas questões, ouso considerar como espaço da Didática, não com exclusividade, a ação docente. Sem descartar a influência das atividades escolares para além da ação docente, no comportamento dos estudantes, considero que é a docência a grande responsável pelas transformações das relações raciais.

---

1 Penesb/UFF - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.

A partir da posição mencionada, o Penesb, sendo responsável pela formação continuada de profissionais que atuam na educação básica, elaborou uma proposta de formação com vistas à transformação principalmente das práticas docentes, objetivando, entre outras pretensões, recuperar o protagonismo do professor e resgatar sua autonomia pedagógica.

A proposta parte das seguintes situações:

- o esgotamento das pesquisas que comprovam com exclusividade a existência de práticas pedagógicas nas quais o racismo é evidenciado;
- a pesquisa do tipo tradicional, em universos empíricos que se restringem à constatação, sem o comprometimento com as práticas transformadoras, o que nos parece antiético, sobretudo por transformar os docentes em objetos de especulação científica;
- o reconhecimento de que toda a prática produz saberes os quais deverão ser detectados pelos docentes no sentido de buscar continuamente o aperfeiçoamento do seu trabalho para promover os estudantes, porque a sala de aula é o espaço de maior convivência dos alunos. São as atividades que se realizam sob a responsabilidade docente que ocupam a maior parte do tempo que o aluno permanece no ambiente escolar e, portanto, é o lugar de maior convivência e interação entre os estudantes e onde efetivamente a igualdade formal tem maior chance de concretizar-se, não sendo desprezível, o espaço escolar em sua totalidade.

Sendo o lugar privilegiado da educação sistematizada, intencional e obrigatória de 4 a 17 anos, necessariamente a instituição escolar, a sala de aula, abriga a maior parte da população por um significativo período de suas vidas, oportunizando largamente uma formação que promova elevado percentual da população que passa pela escola.

Orientando-nos principalmente pela proposta de *pesquisa-ação* apresentada por René Barbier, sem abandonar aspectos da pesquisa do tipo tradicional, o curso ministrado exige que todos os cursistas elaborem um Projeto de Transformação, isto é, um plano de curso incluindo conhecimentos sobre o negro entre outros. Recupera-se, deste modo, a autonomia profissional que consiste na elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho docente como um todo, paralelamente à orientação acadêmica que o acompanha em todas as fases deste processo. A formação ministrada tem também

como propósito garantir uma relação de unidade teoria/prática no processo educativo.

Esta medida tem se comprovado exitosa, com resultados extremamente relevantes. Publicamos anteriormente nossa apreciação do trabalho realizado por três cursistas, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, com resultados extremamente positivos (OLIVEIRA, 2012).

Nos trabalhos realizados em sala de aula, por especializandos, um dos resultados marcantes foi a migração de parte dos alunos da *autodeclaração de marca para a de origem* (NOGUEIRA, 1983) por meio do desvelamento das suas origens raciais através do estudo da árvore genealógica.

Comprovou-se não somente a grande contribuição dos trabalhos realizados para fortalecer a identidade racial dos estudantes negros, mas também para mudar a percepção dos alunos brancos em relação aos pretos e pardos, tornando as relações raciais dialógicas menos tensas e mais fraternas. Além deste ganho, partindo do trabalho pedagógico mais genérico sobre os diferentes, uma das turmas, fez por unanimidade o pacto de não discriminar ninguém por ser diferente.

Percebeu-se, entretanto, na análise dos trabalhos publicados em 2012, que o tempo destinado ao curso e as lacunas da formação anterior das professoras sobre a questão negra não permitiram de parte das cursistas, a assimilação de conhecimentos pertinentes ao tema, o que contribuiria para o maior enriquecimento do trabalho realizado, permitindo o confronto entre o constatado no universo pesquisado e as teorias pertinentes ao tema, não como "dogmas acadêmicos", mas como referenciais teóricos que poderiam ser confirmados total ou parcialmente ou desestabilizados, mantendo-se fidelidade ao real, em busca da verdade em um esforço de neutralidade.

Ampliando o estudo, apresenta-se os resultados dos trabalhos realizados por egressos do curso concluído em 2015, que totalizam 75 (setenta e cinco) distribuídos nos seguintes grupos, como categorias nas quais os cursistas foram classificados para elaboração dos projetos de transformação:

- Grupo 1 – Comunicação: Letras e Artes;
- Grupo 2 – Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; séries iniciais;
- Grupo 3 – Séries Iniciais: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;

- Grupo 4 - Educação Pré-Escolar;
- Grupo 5 - Outras atividades.

Sabe-se que tais categorias contêm equívocos ou, no mínimo, uma dupla característica: os dois primeiros grupos receberam denominações por áreas CE conhecimentos, enquanto os grupos 3 e 4 receberam denominações em função dos níveis de atuação dos cursistas. Outra questão a ser discutida é a denominação Ciências Humanas apenas para um grupo, mas de fato, toda a educação está no âmbito das Ciências Humanas. Tais equívocos foram mantidos, inclusive, neste estudo, por motivo da falta de alternativa de parte do grupo para tornar a classificação mais coerente.

Preocupa-nos a percepção entre os cursistas da ausência de licenciados nas grandes áreas das denominadas pela CAPES de Ciências Exatas e da Natureza. Entendendo-se que o fim último de todas as Grandes Áreas de conhecimento é o ser humano, necessariamente, conforme referências anteriores, todas deveriam, em educação, incluir o estudo dos conhecimentos científicos que explicam a condição do negro na sociedade com o propósito de prover o aluno de um dos mais eficazes instrumentos de transformação que são os conhecimentos científicos.

Em nossas atividades acadêmicas, estabelecemos um estreito diálogo com as diferentes áreas de conhecimento, incluindo as exatas e da terra que dispõem de conhecimentos cientificamente produzidos que contribuem significativamente para desestabilizar o imaginário social e individual sobre o racismo e, consequentemente, desconstruir as desigualdades raciais. Entretanto, se os cursos de formação inicial, em sua grande maioria, negam tais conhecimentos aos graduandos e se, por outro lado, os docentes das exatas e das ciências da natureza não buscam a formação continuada para eliminar a lacuna apontada, estes estarão completamente impossibilitados de incluir os conhecimentos em questão em suas práticas profissionais comprometendo a busca dos princípios da justiça e da igualdade.

Retomando a dinâmica do curso ministrado, no quadro 1 seguinte, é possível visualizar os diversos esquemas para elaboração dos projetos de transformação produzidos coletivamente pelos respectivos grupos e o roteiro para elaboração/ressignificação dos Planos anuais a serem elaborados, desenvolvidos e relatados pelos respectivos autores:

Quadro 1 – Roteiros para elaboração dos Projetos de Transformação

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Caracterização da escola/ alunos	Tema	Título	Caracterização da escola	Tema escolhido
Justificativa	Público alvo	Questão central	Caracterização do grupo/turma	Caracterização do local
Objetivos	Problema	Justificativa (perfil, caracterização	Justificativa	Objetivos a alcançar
Recursos	Diagnóstico	Conteúdos	Objetivos gerais	Metodologia/ conteúdos
Avaliação	Justificativa	Objetivos	Objetivos específicos	Bibliografia
Tempo	Objetivo	Estratégias	Conteúdo	
Referências	Metodologia	Recursos	Metodologia	
	Cronograma	Resultados esperados	Avaliação	
	Resultados	Avaliação	Referências teóricas	
	Referências	Fontes bibliográficas	Referências bibliográficas	

Fonte: Elaboração própria dos autores.

Observa-se que nas listagens elaboradas, há aspectos comuns e diferenciados nos grupos.

Caracterização da escola/alunos, pelo grupo 1, é incorporada em todos os grupos com as seguintes outras denominações: Diagnóstico, no grupo 2, (no qual pode ser incluído também o desempenho dos alunos no ano anterior, relação série/idade, caracterização da comunidade, da escola e dos alunos); no grupo 3, este item é incluído na justificativa; no grupo 4, este aspecto é incluído nos dois primeiros itens relacionados e no grupo 5, este aspecto é incluído de forma genérica, mas precisa de um detalhamento para esclarecer em que consiste realmente a ideia de caracterização local.

O item justificativa que é explicitado claramente pelos grupos 1, 2, 3 e 4, não está explícito no grupo 5, mas pode ser incluído na denominada caracterização local.

O item Objetivos, é comum a todos e lembra a determinação explícita do "lugar" onde se pretende chegar, isto é, quais os comportamentos que se espera dos destinatários do trabalho, durante e após o desenvolvimento do plano, na parte que trata dos conhecimentos sobre o negro. É recomendável que neste item se inclua também a expectativa quanto a influência do trabalho realizado no contexto da escola ou no ambiente pesquisado.

O item recursos, apresentado pelos grupos 1 e 3, é muito restrito, sendo os itens metodologia utilizado pelos grupos 2, 4 e 5 e estratégias utilizado pelo grupo três, mais abrangentes podendo incluir não só os recursos, mas a ação docente/discente que incorpora todas as atividades que serão realizadas para o alcance dos objetivos determinados.

A avaliação que aparece nos grupos 1, 3 e 4 e com a denominação estratégias no grupo 2, está ausente no grupo 5. Considerando-se que os componentes deste grupo não atuam em educação e o seu contexto profissional seja mais apropriado para a realização de constatações por meio de metodologias de pesquisa do tipo tradicional e não por meio de projetos de transformação, conforme anunciado anteriormente, é possível que o seu roteiro a princípio seja satisfatório.

Tempo/Cronograma são listados apenas pelos grupos 1 e 2 devendo ser incluído nos outros grupos para determinar a duração das atividades a serem desenvolvidas que, no caso dos profissionais da educação, deverá ser previsto para cada unidade a ser desenvolvida. Entende-se por unidade didática, um tema como, por exemplo: O carnaval, Olimpíadas 2016, Eleições, Os conflitos internacionais atuais – relação oriente/ocidente ou uma relação de conteúdos que tenham afinidade entre si como por exemplo: operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão, Classificação das palavras quanto à silaba tônica (a partir de textos) e quanto à semântica, O corpo humano e suas funções entre outras.

Referências é um item colocado pelos grupos 1 e 2, de maneira abrangente, podendo incluir além de livros, outras fontes de consulta, enquanto os outros três grupos que se restringem à Bibliografia, anunciam a limitação das suas fontes que deverão ser ampliadas.

À exceção do grupo 5, que tem a possibilidade de realizar o seu trabalho por meio da realização de um estudo sobre a presença negra no seu ambiente de trabalho, todos os outros deveriam incluir no seu

roteiro, o conteúdo a ser ministrado. A despeito da postura de alguns intelectuais que demonstram um comportamento que explicita uma atitude pejorativa com relação a esta palavra, parece-nos que precisamos recuperar o seu significado positivo, incluindo neste item, conhecimentos científicos a serem ministrados, valores a serem ensinados e habilidades e hábitos a serem adquiridos, todos incluídos a partir de uma seleção relevante para o público destinatário do projeto de trabalho, isto é, que o conteúdo selecionado contribua para promover os educandos o que significa desenvolver plenamente o seu potencial, que é o objetivo da educação básica.

Sintetizando a análise da produção dos cinco grupos composto pelos professores orientadores e cursistas, propusemos como obrigatórios nos trabalhos dos grupos 1, 2, 3 e 4, os itens a seguir relacionados, sem descartar a inclusão de outros aspectos a critério dos cursistas.

- **Identificação do Plano:** Nome da escola, disciplina, série, professor;
- **Caracterização do contexto:** ambiente em que a escola se insere, caracterização mínima da escola e dos alunos, incluindo a caracterização racial (para que contexto, escola o plano se destina?);
- **Objetivos:** (que podem ser gerais e específicos) este item deve responder à pergunta: Para que? Quais os comportamentos que se espera observar nos alunos durante e após o desenvolvimento dos trabalhos?
- **Conteúdos:** deve-se responder quais os conhecimentos, valores, habilidades e hábitos serão objetos das aulas a serem ministradas?
- **Metodologia ou Desenvolvimento metodológico**: Este item deverá responder ao como ensinar, isto é, de que maneira os conteúdos listados serão ministrados para os alunos? Quais serão as ações docente/discente? Quais os procedimentos e recursos serão utilizados?
- **Cronograma:** Em quanto tempo cada unidade ou subunidade será desenvolvida?
- **Avaliação:** Tomando como base a avaliação em seu aspecto mais abrangente não apenas se restringindo à mera verificação de aprendizagem.

É recomendável que se faça a avaliação durante todo o processo ensino/aprendizagem por meio da observação e de outros tipos de avaliação parcial e da avaliação final que pode ser por meio da apresentação final

da unidade pelos alunos, testes e provas, envolvendo não somente os resultados evidenciados no comportamento dos estudantes, em confronto com os objetivos determinados inicialmente, mas também, o trabalho do professor e suas repercussões dentro e fora da escola.

Fontes de consulta

Tratando-se do grupo 5, cujos componentes poderiam não só, desenvolver um projeto de transformação, mas fazer opção por uma pesquisa do tipo clássico para evidenciar algo sobre o negro no ambiente do seu trabalho, sugeriu-se, incorporar ao que foi proposto pelo grupo outra alternativa possível conforme se apresenta no quadro 2:

Quadro 2 - Roteiros para elaboração dos trabalhos do grupo : Outras Atividades

Roteiro elaborado pelo grupo 5 – outras atividades profissionais	Roteiro sugerido para pesquisa do tipo clássico
Tema	Tema
Caracterização do local	Título ou questão de pesquisa
Objetivos	Caracterização do local, incluindo o problema
Metodologia	Objetivos
Bibliografia	Referencial teórico pertinente
-	Metodologia
-	Referências (Bibliografia e outras fontes)

Fonte: Elaboração própria dos autores.

No trabalho que se realiza, constata-se aspectos extremamente positivos por transformarem as relações raciais na escola a partir da assimilação de saberes que desconstroem a ideia de inferioridade dos negros. Por outro lado, enfrenta-se as seguintes limitações:

- a não aceitação da metodologia da *pesquisa-ação* nos meios acadêmicos;
- as limitações dos cursistas oriundas da formação inicial isto é a frágil formação pedagógica dos licenciados, com exceção dos pedagogos e a eliminação da dimensão técnica da Didática;

- o tempo do curso que reduz as possibilidades de eliminar as lacunas da formação inicial dos cursistas dos cursos de licenciatura e de garantir o domínio de referenciais teóricos para serem confrontados com os dados do campo pesquisado.

A partir dos roteiros apresentados, foi feita a proposta de elaboração das monografias as quais deveriam apresentar, sem descartar os aspectos classicamente determinados para elaboração de trabalhos acadêmicos, contidos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no mínimo os seguintes itens:

Introdução: nesta parte o cursista deverá responder à pergunta: Em que consiste o trabalho? Aqui o autor anuncia o estudo realizado para que o leitor saiba o que está sendo tratado no desenvolvimento do mesmo e antecipa sinteticamente os resultados, mencionando também seus principais objetivos, metodologias empregadas e os referenciais teóricos que nortearam seu trabalho. Poderá incluir neste espaço, experiências pessoais que interferem no trabalho;

Projeto de transformação: neste item será colocado o Plano de curso integralmente, destacando o que foi trabalhado para a produção da monografia;

A dinâmica do trabalho e os saberes evidenciados a partir da prática docente:

Esclarecer a dinâmica realizada no desenvolvimento do trabalho, os resultados obtidos considerando os comportamentos esperados, determinados por meio dos objetivos e os saberes que emergem desta prática pedagógica transformadora, confrontando os comportamentos observados com os conhecimentos pertinentes aos temas desenvolvidos como, por exemplo, o efeito dos conhecimentos ministrados no processo de construção da identidade racial dos estudantes. Até que ponto tais conhecimentos contribuíram para a aceitação do ser negro de parte de pretos e pardos e para provocar o respeito de parte dos brancos para com os negros. Esta questão tem o respaldo dos referenciais teóricos dos textos disponibilizados na disciplina em desenvolvimento: Negritude e Subjetividade. O docente deverá também, mencionar os principais obstáculos enfrentados ao longo do processo, a fim de subsidiar futuros projetos congêneres;

- Conclusão: Qual a contribuição das aulas ministradas, no período, para a educação inter-racial? Até que ponto tais relações se tornaram mais humanas pautadas em valores como respeito, solidariedade, igualdade?

Quais as possíveis formas de resistência em relação aos conhecimentos ministrados? O trabalho realizado contribuiu para eliminar a crença na inferioridade do negro de parte dos brancos e também de parte dos pretos e pardos? O desempenho escolar foi alterado? Houve influência do trabalho realizado no processo de construção da identidade racial dos estudantes? Os objetivos previstos foram alcançados? Qual a repercussão do trabalho realizado, no ambiente escolar como um todo? E em relação às famílias, houve alguma influência?

- Fontes de consulta: Referências Bibliográficas (e eletrônicas se houver).

2.2 Apresentando os resultados de um dos 75 trabalhos realizados na Educação Básica e em outros espaços de trabalho

Nossa pretensão inicial seria apresentar pelo menos um trabalho de cada um dos cinco grupos nos quais os cursistas foram classificados. Entretanto a riqueza e a complexidade das produções monográficas e o tempo disponível tanto para elaboração quanto para apresentação deste estudo exigiram a limitação deste a um trabalho.

Escolhido entre as produções sobre a Educação Infantil, de modo aleatório, apresentamos os resultados das realizações de uma concluinte do curso que atua neste nível de ensino pelos seguintes motivos:

- sendo a Educação Infantil uma necessidade dos grandes centros urbanos, é o período em que a instituição escolar deverá ter a pretensão de dar continuidade à formação iniciada na família, sendo este o momento em que se torna mais propícia uma educação para a promoção humana por sua precocidade, quando a ação pedagógica poderá ter caráter preventivo em relação ao comportamento dos sujeitos para com os diferentes, principalmente para àqueles que são socialmente rechaçados, sendo alvo de estereótipos e de preconceitos; em segundo lugar, ao fazer a leitura do trabalho, percebeu-se que o mesmo pode constituir-se como referência para os outros níveis de educação escolar, inclusive para o ensino superior, com as devidas adequações.

Trata-se de um trabalho intitulado: *A Literatura Infantil e a busca de novos referenciais para a valorização da identidade negra*, realizado por uma professora de uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro, em uma turma composta de 18 crianças com idades de 3 anos. A professora autodeclara-se negra e igualmente identifica todas as crianças como negras. Fazendo referência a sua auxiliar, não declara a cor dela.

A despeito das qualidades evidenciadas, o trabalho selecionado não foi apresentado nos moldes sugeridos para elaboração dos planos de curso, incluindo entretanto todas as partes de um trabalho científico de forma global, caracterizado por uma certa dispersão, mas incorporando um conteúdo extremamente significativo.

O plano inclui de modo indiferenciado, através de itens, todas as partes determinadas para elaboração do plano de transformação pedagógica, dando significativas contribuições para a educação das relações raciais.

Distanciando-se a princípio do modelo elaborado coletivamente, apresenta-se, ora como previsão ora como resultado do exercício docente, articulando em um todo os objetivos, conteúdos, metodologia, resultados e saberes evidenciados na prática transformadora, sem perder o mérito de um trabalho que deve ser apontado como referência para outras práticas educativas para incorporação didática da educação para as relações raciais.

Com o propósito de manter fidelidade ao que foi produzido pela autora, ao mesmo tempo que se pretende fazer a mediação entre o trabalho e o leitor, conduzir o leitor, apresentamos largamente transcrições dos originais. Na parte inicial da sua monografia a docente assim se expressa:

"Ao colocar em prática meu plano de transformação, felizmente percebi que a Educação Infantil, segmento no qual atuo, é um lugar de ricas possibilidades. Neste segmento as crianças se encontram muito ansiosas para explorar o mundo e isso significa interagir com todos sem fazer diferenciações entre as pessoas. O meu trabalho serviu e servirá para fortalecer laços de amizades, solidariedade e garantir a manutenção do respeito pelas diferenças de cada um.

Em muitas situações, eu senti o peso da responsabilidade de levar novos conhecimentos, informações e atividades para tratar das questões raciais, sem provocar nas crianças um efeito contrário, uma vez que o objetivo maior foi despertar o olhar para as diferenças. Nos momentos em que de alguma forma a palavra diferença surgiu em minha sala de aula, foi tratada como novas possibilidades de aprendizagem, sempre com ênfase em aspectos positivos."

Dialogando com a teoria, a professora continua:

"Em relação ao conceito de diferença, Tomaz Tadeu da Silva (2000) afirma que a identidade é marcada pela diferença, e continua, são princípios que se relacionam. As diferenças principalmente entre grupos raciais são consideradas mais importantes e valorizadas do que outras, sobretudo em determinados tempos e espaços, particularizando os fatos ocorridos na vida dos sujeitos."

Ainda segundo o mesmo autor, a professora transcreve:

> A diferença é marcada em relação à identidade através de sistemas classificatórios que fabricam sistemas simbólicos por meio de exclusão. Por isso, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas. Mas apesar deste fator, investimos nas identidades porque elas nos ajudam a termos uma compreensão sobre o nosso eu, a nossa subjetividade que envolve a psique humana. (SILVA, 2000, p. 116).

Percebe-se que há de parte da autora, um esforço de dialogar com as produções pertinentes aos temas por ela selecionados para a dinâmica do seu trabalho, em um esforço que comprova um significativo domínio de teorias que dão sustentação ao seu trabalho.

Continuando o seu relato, a educadora assim se expressa:

"A experiência de colocar em prática o meu trabalho ultrapassou as barreias da frieza teórica para sensibilizar a minha prática pedagógica. Sensibilizar no sentido de apurar o meu olhar, em relação à realidade escolar na qual estou inserida, ao mesmo tempo em que ao mediar o contato dos meus alunos com saberes que antes lhes eram desconhecidos me proporcionou aprender também e ainda reavaliar a minha prática de ensino à medida que as atividades do plano eram aplicadas.

Ao colocar em prática as atividades pedagógicas propostas na elaboração do meu trabalho, senti na pele o aspecto flexível que o planejamento e o currículo possuem, pois no decorrer das atividades precisei fazer muitas adaptações para facilitar a compreensão da minha proposta por parte dos meus alunos. Tais modificações também foram influenciadas para adequar as atividades aos recursos que eu tinha disponíveis, entre outras atividades curriculares e extraclasse que de alguma forma modificavam a rotina em sala de aula.

Com as atividades relacionadas ao meu plano de transformação, foi possível perceber o quanto as crianças, mesmo as bem pequenas na faixa etária dos três anos são observadoras e conseguem sinalizar que estão compreendendo o sentido de conhecer a diversidade em nosso meio social.

A relevância dos estudos propostos reside na ideia de proporcionar aos meus alunos o contado com a cultura e história que influenciaram a formação do povo brasileiro. A descendência africana está presente no cotidiano deles e de todos nós, por isso se faz tão necessário saber conviver com as diferenças, reconhecer possíveis situações preconceituosas, agir contra práticas de racismo e principalmente ter orgulho e respeito pelo seu pertencimento racial".

Percebemos que nestas falas, destaca-se o olhar atento da professora para com a realidade, expressando o seu comprometimento com a verdade que emerge da sua prática, evidenciando o seu esforço para manter fidelidade ao que realmente ocorreu. O seu esforço de neutralidade, aproxima-se do que Milton Santos denominou de "intelectual genuíno" (SANTOS, 1998) o qual busca a verdade independente de interesses particulares.

Em outro momento a autora assim se expressa:

"A educação infantil é um espaço privilegiado para cultivar as relações raciais harmoniosas, uma vez que os alunos não foram contaminados pelos estigmas do preconceito e da discriminação. O início da vida escolar da criança é o momento ideal para que as noções de respeito às diferenças, a diversidade, o racismo, a cultura sejam tratados para estimular as crianças a vontade de querer conviver com seus colegas sem o estabelecimento da segregação.

A literatura na educação, nessa perspectiva, pode funcionar para eliminação do racismo e das desigualdades..."

"Em momentos anteriores às atividades, a apresentação dos contos de origem africana, os meus alunos gostavam de histórias clássicas da literatura infantil, mas não encontravam nelas referenciais de personalidades negras para se identificarem. Ao colocar em prática as atividades propostas do meu planejamento anual de aulas, percebi um grande interesse pelos contos apresentados e uma notável participação das crianças em recontar as histórias, fazer comentários na rodinha... Até mesmo as que falavam pouco passaram a se expressar com mais facilidade por motivo da identificação com as histórias contadas".

Continuando seu relato, a professora afirma que havia expectativa inicial de contos clássicos de matriz eurocêntrica sobre princesas e castelos..., ao que respondeu afirmando a existência de personagens pertencentes à realeza africana, o que provocou grande interesse e entusiasmo de parte das crianças.

Referindo-se a documentos oficiais, a autora comprova ter clareza da limitação dos mesmos, ao se restringirem à literatura, artes e história como espaços para estudos sobre a questão negra comprovando o reconhecimento da presença da dimensão negra em todas as áreas do conhecimento. Enfatiza o caráter interdisciplinar do conhecimento, fazendo opção pela interdisciplinaridade no seu trabalho e esclarece:

Justificando sua opção pelo trabalho interdisciplinar a professora assim se expressa:

"Na educação infantil, a flexibilidade didática permite ao professor trabalhar a partir da literatura infantil, com a contação de histórias e as diversas áreas do conhecimento de forma integrada. Dessa forma, o aluno tem

contato com o todo (...)" e em seguida relata que a partir da história Bruna e a galinha D'Angola, trabalhou cores, formas, quantidades, tempo, espaço, lugar, distância e animais, envolvendo portanto, não somente os conhecimentos sobre o negro, mas outros que são necessários para promover as crianças em sua formação mais global.

A profissional narra a partir do recurso, a história *Menina Bonita do Laço de Fita, Bruna e a Galinha D'Angola, As Tranças de Bintou e O Menino Marrom*, os seguintes comportamentos: *"Todas as histórias serviram de alguma forma para os alunos se olharem com mais carinho, respeito e identificação com o outro..... Um fator que considero muito positivo foi a reação das crianças após a contação da história "Menina Bonita de Laço de Fita", tanto as meninas quanto os meninos passaram a olhar-se com mais frequência no espelho passando a ter mais preocupação com a imagem. As meninas passaram a se admirar por mais tempo diante do espelho e os meninos passaram a perceber e a elogiar as meninas quando bem arrumadas, destacando-se a fala de um menino:* ***"Tia, as meninas fica penteando o cabelo toda hora, elas querem ficar igual a menina do livro".***

Apesar das críticas que são feitas à obra de Ana Maria Machado, Menina bonita de laço de fita, a história provoca nas crianças, comportamentos extremamente positivos. É recomendável aos críticos e à autora, tomarem conhecimento dos resultados da leitura desta obra para as crianças, e determinarem a eliminação dos aspectos apontados como negativos nas próximas edições, entre os quais o diálogo frequente da menina com o animal, preservado na obra o que provoca reações positivas nos leitores entre os quais a aceitação do ser negro.

A interdisciplinaridade e a ampliação da visão de mundo das crianças a partir da ação docente da professora se comprova também por meio do relato que segue:

"As crianças pesquisadas embora fossem bem pequenas conseguiram de forma elementar fazer distinções e encontrar aspectos semelhantes em relação ao cotidiano delas com as imagens, fotos e histórias a elas apresentadas. Elas conseguiram perceber que o fenótipo das pessoas que habitam o continente africano é bem parecido com o delas e com outros brasileiros. E segundo um aluno ***"A África é ensolarada e faz calor que nem aqui."***

Ao apresentar uma foto extraída de uma notícia publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na qual mostrava crianças com grave desnutrição, os alunos afirmaram que as crianças (da fotografia) estavam magras porque

não comeram tudo o que a mãe manda" Caracterizando o egocentrismo infantil que percebe os fatos do seu próprio ponto de vista. A professora afirma que: *"as crianças começaram a dizer que elas comem tudo o que a mãe manda, e por isto não são magras e relata que aproveitou a oportunidade para falar sobre a escassez da comida em algumas regiões da África e sobre o desperdício da comida no Brasil. Evidencia também para as crianças que a miséria existe em várias partes do mundo inclusive no Brasil, falando sobre os bolsões de pobreza, sobre o elevado custo dos alimentos e sobre a escassez de alimentos como problema mundial provocando reflexões sobre o assunto e dessa forma a atitude mais correta seria não desperdiçar os alimentos, visto que eles estão com preços elevados e o desperdício deles seria um prejuízo para todos nós.*

O resultado da conversa com as crianças foi muito satisfatório eu e minha companheira de trabalho percebemos que os nossos alunos passaram a comer com menos desperdício e até passaram a experimentar alimentos que antes se negavam a comer. Observamos no grupo uma mudança positiva nos seus hábitos alimentares. O plano de transformação trouxe para o grupo mudanças de comportamentos que para a idade deles consideramos satisfatórias.

Ao apresentar aos meus alunos histórias que tivessem como protagonistas personagens negros de animações, desenhos, contos infantis e histórias reais de homens e mulheres que na época em que viveram foram exemplos de resistência, lutam e heroísmo. Percebi nos meus alunos uma identificação quase que imediata e a maioria deles expressando grande admiração pelos feitos grandiosos contados a eles.

Outra mudança observada na turma que vale à pena citar é o interesse cada vez maior por histórias e personagens que não precisam ser necessariamente dos clássicos da Disney. Nada contra eles, mas sempre achei importante que as crianças tivessem mais acesso a histórias que tenham referências culturais bem próximas à nossa, para que desde bem cedo aprendam valorizar as contribuições dadas pelos nossos ancestrais africanos para a formação cultural do povo brasileiro.

Entendemos que a interdisciplinaridade se torna mais viável na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, por dois motivos:

- uma das questões se vincula à percepção infantil por seu sincretismo, por sua percepção mais global da realidade;
- o outro fator decorre da organização administrativo-pedagógica que determina um professor por turma, o que facilita este tipo de trabalho, a despeito dos inconvenientes desta medida.

Entendemos que a fragmentação da realidade em áreas de conhecimento é uma deformação da realidade que é apresentada de forma fragmentada aos estudantes, fragmentação esta que se acentua cada vez mais por meio da especialização. Entendemos que a especialização sem certos exageros, é uma necessidade da sociedade contemporânea por motivo do acúmulo de conhecimentos que provoca cada vez mais a mencionada fragmentação. Entretanto, se por um lado, torna-se impossível o acúmulo de todos esses conhecimentos por um só profissional, por outro lado, torna-se necessário e isto sim, um trabalho interdisciplinar, não somente nas práticas educativas intencionais, mas na produção de conhecimentos, o que exige que as investigações sejam realizadas de forma interdisciplinar com a participação de pesquisadores com formação diferenciada. Na educação escolar a presença de profissionais com as múltiplas formações é uma realidade, o que é uma situação favorável a um trabalho interdisciplinar.

Evidencia-se no trabalho realizado na educação infantil a rica dimensão de um dinâmica educativa com este propósito. A questão negra é o centro do trabalho docente, em estudo, mas a dinâmica desenvolvida pela profissional, incorpora as diferentes interfaces dos conhecimentos sobre o negro e sua vinculação a um contexto mais amplo, o que enriquece a formação dos estudantes e altera significativamente o seu comportamento.

2.3 Apreciação final

Concluímos que o curso de especialização "Educação e Relações Raciais" proporcionou a então professora especialista nessa temática, o significativo domínio das teorias pertinentes ao tema, e das diferentes dimensões da Didática, mesmo fugindo do modelo elaborado coletivamente, fato este que pode ser creditado a não familiaridade com a prática de planejamento e de pesquisa, predominando no trabalho uma certa dispersão que leva a autora a não determinar itens específicos para classificar aspectos do seu trabalho. Entretanto, ela consegue, com sua prática transformadora, alterar e relatar formas de comportamento infantil extremamente relevantes para a promoção humana e particularmente para a promoção da população negra com prováveis consequências na redução e mesmo eliminação da discriminação e das desigualdades raciais, bem como para reduzir os efeitos do racismo no psiquismo dos sujeitos.

Destaca-se que o comportamento dos meninos que passam a apreciar a beleza das meninas negras, pode também futuramente contribuir para reduzir o quadro que afeta as mulheres negras que compõem o maior percentual de mulheres chefes de família sem cônjuge.

A ampliação da visão de mundo das crianças sobre o problema da fome que extrapola as fronteiras africanas, é um dos aspectos mais relevantes do trabalho analisado.

Sendo crianças muito pequenas, a continuidade do trabalho tanto de parte da instituição escolar quanto das famílias se torna indispensável para que os saberes assimilados e as decorrentes alterações de comportamento permaneçam.

Percebe-se no trabalho apreciado, de parte da autora, o domínio seguro da teoria pertinente ao tema, aliado à capacidade de fazer a mediação entre conhecimentos científicos e as crianças de 3 anos para a sua assimilação e mudança de comportamento evidenciando a relação de unidade teoria-prática que é uma das condições indispensáveis para colocar a ação docente a serviço da igualdade racial, sendo este um dos aspectos técnicos da Didática, como se percebe, atrelado a outras dimensões que caracterizam esta ciência.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: vozes, 1983.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna.** Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

IANNI, Octavio. **A racialização do mundo.** Tempo Social. Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Mônica. Raça, didática, currículo e práxis pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda. **Cadernos Penesb**, n. 12. Niterói: Alternativa/EdUFF, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade independente. **Revista USP.** São Paulo, n. 39, p.54-57, 1998.

_____. **O intelectual e o dever da crítica**. São Paulo: Humanitas Publicações; FFLCH USP, 1998 (Série Eméritos 1).

_____. Da discriminação à consciência coletiva. **Cadernos Cidadão**, São Paulo, n. 9, p. 4, 1998.

_____. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 133.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática.** São Paulo: Papirus, 1991.

SIMPÓSIO DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS. Os valores e a didática das ciências sociais. 9., 1998. Espanha: Universidade de Lleida, 1998.

A contribuição da didática nos cursos de formação de professores indígenas no estado do Amazonas

Adria Simone Duarte de Souza

Introdução

Neste texto, pontuamos que o ensino de Didática não pode estar dissociado da formação de professores, pois partimos do princípio que toda prática social é histórica e se orienta para a dominação ou para libertação. É fundamental que, a partir de uma visão contextualizada e historicizada sobre a educação e a escola indígena, possamos repensar a didática e ressituá-la em uma perspectiva de transformação social.

Romper com a perspectiva da didática como mera instrumentalização e incorporá-la numa perspectiva política e comprometida com a realidade em que está inserida é fundamental para propor modelos de formação que coloquem a prática pedagógica e docente como objeto de análise e investigação.

Refletimos sobre a história da didática no Brasil, bem como sobre a construção de práticas interculturais que dependem da adoção de modelos de formação com vistas à construção de políticas de valorização do cotidiano dos professores como espaços de reflexão, análise e recriação.

A Didática no Brasil e os diferentes contextos onde se ensina

Ao lançar um olhar sobre a história da didática no Brasil, percebe-se que determinados momentos históricos tiveram fundamental importância para reconstrução da área nos últimos 40 anos. Martins (2003) aponta que há pelo menos dois marcos fundamentais nessa história recente: o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 (UNB), e o I Seminário A didática em questão, realizado na PUC do Rio de janeiro em 1982.

É importante pontuar esse caminho, pois a análise da trajetória histórica da didática nos ajuda a entender a construção da didática na escola indígena na medida em que incorporamos as reflexões nas práticas de formação com professores indígenas.

Quanto ao **I Encontro Nacional de Professores de Didática**, realizado em 1972, é importante salientar que esse período pós 1964 foi fortemente caracterizado pelo esforço do estado racionalizar o processo produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. Essa abordagem coloca o planejamento educacional como uma *área prioritária*, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, nesse sentido, como investimento individual e social.

> A orientação básica para o modelo educacional que vai fundamentar as reformas do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus centra-se na racionalização, na eficiência e na eficácia do processo. Há uma centralização normativa separando planejamento execução. Esse modelo de organização do trabalho, que tem o indivíduo como elemento básico, implica relações sociais, concorrenciais, individualistas e hierarquizadas, incluindo estratégias para controlar e resistência do trabalhador, criando obstáculos sistemáticos ao trabalho coletivo. (MARTINS, 2003, p. 26).

Refletindo diretamente acerca das questões que se colocam neste momento histórico, as discussões passam a articular-se em torno da formação de um novo professor tecnicamente competente e comprometido com questões políticas e econômicas do país.

O **I Seminário A didática em questão**, realizado em 1982, surge como reação às práticas e leis repressivas pós 1964. Neste sentido, a década de 1980 apresenta-se como um momento histórico, marcado pela abertura política do regime militar instalado e pelo acirramento das lutas de classe no Brasil.

> Assim, ocorrem mudanças substantivas nas relações sociais usualmente estabelecidas nos processos de pesquisa-ensino, que valorizam o espírito de colaboração, a solidariedade, as relações coletivas e favorecem o intercâmbio entre todos os envolvidos no processo, tendo em vista a resolução dos problemas práticos que vão surgindo ao longo de todo o processo. (MARTINS, 2003, p. 52).

A realização do I Seminário apontou novas palavras de ordem, tais como: partir da prática, compromisso político, transformação social, unidade teoria e prática. As discussões levantaram a necessidade de se rever e ampliar o ensino de Didática em oposição à abordagem instrumental vigente até este período.

A Didática e suas dimensões

No trabalho com formação de professores indígenas, a Didática assume um papel fundamental na medida em que o diálogo entre a realidade e os saberes dos cursistas e os conhecimentos acumulados por diferentes culturas humanas se dá por meio do que chamamos de interculturalidade.

Por isso, neste processo de construção de práticas interculturais nas escolas indígenas, é preciso ter claro que a Didática definitivamente não pode assumir um caráter instrumental e de receituário, mas deve buscar sempre uma dimensão política e vinculada à realidade em que está inserida.

A escola indígena deve tornar possível a relação entre educação escolar e a vida comunitária em sua dinâmica histórica para dar conta de identificar problemas prementes e construir conceitos, procedimentos e atitudes que apoiem possíveis soluções para tais problemas de forma coletiva e consciente na comunidade onde o professor atua.

Contudo, é importante ter claro que a dimensão política na didática não deve encerrar outras dimensões igualmente importantes no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, a reflexão de Candau (2004, p. 23) apresenta-se como atual, pois:

> [...] a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental.

A perspectiva fundamental da didática na escola indígena definitivamente deve incorporar a multidimensionalidade do processo

ensino-aprendizagem e colocar a necessidade de repensar o *tradicional triângulo didático* colocando-o *em situação*, articulando as diferentes dimensões, técnica, humana e política como eixo configurador de sua temática.

Na construção da interculturalidade nas escolas indígenas, a Didática assume, além de um caráter político, uma dimensão técnica na qual os professores concebem e praticam um trabalho integrado na construção dos conteúdos em sala de aula.

Assim, compreende-se que a didática vai além do *como ensinar*; nela, estão inseridos elementos que envolvem os sujeitos em seus contextos e conteúdo específicos. Mais do que conteúdo e forma, ela avança para práticas que, por sua vez, precisam levar em conta os saberes *para que fazer* e fazeres *por que fazer* desses indivíduos.

A Didática e seus espaços de atuação

Durante as experiências de formação, muitos professores indígenas ressaltam a importância da escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, por isso, ao pensar qual a contribuição da Didática na formação destes professores, é necessário pensar acerca do seu conteúdo e a dinâmica para trabalhá-lo.

Retomando as reflexões propostas na década de 1990, e por meio da busca de alternativas para o ensino da Didática, é preciso rediscutir os conteúdos habitualmente veiculados por esta disciplina e reconstruí-los, a partir da compreensão da prática pedagógica em suas diferentes dimensões e relações.

No trabalho com populações indígenas, é preciso ter claro que a revisão da Didática está relacionada com a educação escolar em geral e, em particular, com populações em contextos interculturais e em acirrado processo de desigualdade e invisibilidade.

> Em grupos significativos de nossa sociedade, especialmente aqueles aos que é negado o acesso pleno à cidadania e à democracia. Suas vozes se fazem ouvir, surda, clara e violentamente. E a sociedade começa a se preocupar pela construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, em muitos casos orientadas exclusivamente para minimizar tensões e conflitos (CANDAU, 2000, p.48)

Daí pensar a Didática em uma perspectiva intercultural supõe enfrentar desafios, onde articular igualdade e diferença ganha sentido e força, pois na própria concepção de escola, herdeira da modernidade, a igualdade é privilegiada e a diferença invisibilidade e isso pressupõe observação constante por parte de quem trabalha formação junto aos povos indígenas.

Como o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem, é preciso perceber que este não se encontra isolado em si mesmo. Os momentos de interação, sejam em sala de aula ou em outros espaços, abrigam os sujeitos que se relacionam e nessa rede de relação, os conteúdos a serem ensinados ocupam lugar importante e disputam espaço no currículo escolar.

Nas escolas indígenas, esse fator assume um lugar de discussões e debates, o mesmo que se coloca entre os conteúdos indígenas e não indígenas, pois se entende que, além das discussões de como ensinar e aprender, a didática também assume o papel de ajudar a compreender os conteúdos na dinâmica do ensino e aprendizagem. Discutir o lugar ocupado por esses conteúdos no currículo é um ponto imbricado na organização das sequências didáticas, por exemplo. Tal tarefa envolve outros sujeitos comunitários, já que lida com as culturas e tradições desses povos.

Igualmente, compreender a forma como se organizam alunos e professores na sala de aula indígena é outro desafio da Didática, uma vez que nos princípios da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, a presença dos mais velhos e sabedores do seu povo são pressupostos para alcançar este propósito.

A Didática e seus diferentes elementos

O ensino de Didática nos cursos de Licenciatura Intercultural nos ajuda a pensar sobre os diferentes elementos na formação de professores indígenas. Nesta perspectiva, a escola indígena está inserida em uma realidade específica, deve ocupar um lugar central no processo de formação, pois, geralmente, os alunos cursistas, dessas licenciaturas, são professores indígenas que já atuam junto às suas etnias e possuem diferentes formas de interpretação da realidade. Caminhando nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um dos primeiros documentos norteadores para pensar a organização da escola indígena diferenciada, já propunha que,

> É importante que os professores se engajem em diferentes tipos de projetos de pesquisa, sem esquecer dos projetos voltados para sua prática, que investiguem o que se passa em suas escolas, as pedagogias ali em construção, fora e dentro do espaço da sala de aula, para que possam agir refletidamente no processo de construção da educação que suas comunidades desejam. (RCNEI, 1998, p. 85)

Nesta perspectiva, alguns elementos constituintes da Didática devem ser levados em consideração e retomados, sempre que possível, durante os cursos de formação de professores indígenas:

a. A legislação educacional: A educação escolar indígena possui ordenamento jurídico próprio, por isso conhecer e aprofundar estudos acerca da legislação educacional, fruto de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas, é fundamental para pensar os cursos de formação;

b. A escola e seus agentes: A escola indígena possui agentes diferenciados com formas próprias de aprendizagem e organização, por isso os conteúdos estudados na Didática não podem ser um conjunto de informações fragmentárias e sem relação com a realidade destes professores. É preciso ressignificar e contextualizar os conteúdos estudados em Didática;

c. A organização dos tempos e espaços: Ao refletir sobre seu trabalho e utilizar a didática como criação cotidiana, o professor indígena não está aprisionado em grades, horários e bimestres, seriação (ou pelo menos não deveria estar!). Há sim uma reorganização do seu tempo demandadas a partir do seu trabalho. Por isso, as atividades teórico-práticas devem estar articuladas a momentos que levem em consideração a organização do tempo e do espaço da escola indígena a partir da formulação de novas alternativas metodológicas;

d. A pesquisa como princípio educativo: A escola indígena deve ser um espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos que participam dela, por isso os espaços de formação devem possuir a pesquisa como princípio educativo, articulando todas as atividades do curso para que o professor indígena possa reorganizar sua prática pedagógica, por meio destas atividades vivenciadas nos cursos de formação.

A Universidade do Estado do Amazonas e a organização curricular na formação de professores indígenas

O curso de Pedagogia Intercultural iniciou suas atividades em 2014, na Universidade do Estado do Amazonas/UEA, e surgiu a partir da demanda proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença/AM, por meio da plataforma Paulo Freire, dispositivo implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na oferta de cursos de formação de professores. O curso é financiado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

O curso possui duas turmas de professores indígenas das etnias Tikuna, Kambeba e Kokama em São Paulo de Olivença. O município localiza-se no Território Etnoeducacional do Alto Solimões no Amazonas/Brasil.

Pimenta (2003) discute que, em relação à formação inicial, os cursos de formação de professores, ao propor modelos de currículos formalizados com conteúdo e atividades distantes das realidades das comunidades na qual estão inseridas, apresentam problemas de concepção e de realização, assim:

> [...] os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades [...] distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2003, p. 162).

Na tentativa de romper com estas práticas curriculares, a organização dos tempos no currículo do curso de Pedagogia Intercultural da UEA está baseada na *alternância pedagógica*, entendida como uma metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na comunidade, possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico em alternâncias e adequando-o à realidade dos sujeitos educativos.

A alternância enquanto processo de ensino-aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados (tempo escola e tempo comunidade). Assim, o curso de Pedagogia Intercultural possui 360 horas de atividades de *prática docente e pedagógica em contexto*, organizadas em 06 (seis) componentes curriculares denominadas *Tópicos Especiais*, com

60 horas/aula cada um. Esses componentes são atividades orientadas, nas quais o professor da disciplina organiza as atividades de levantamento e pesquisa, para que os professores indígenas cursistas, a partir dos roteiros de pesquisas, façam levantamentos em suas comunidades sobre os temas propostos em cada semestre do curso.

Por meio da alternância, no tempo escola são planejadas e orientadas as atividades de levantamentos a serem pesquisados nas comunidades dos professores indígenas cursistas, bem como são elaboradas as questões da pesquisa. O tempo comunidade constitui-se, para os professores indígenas cursistas, como período de atividades educativas orientadas, cujo acompanhamento pelos professores das disciplinas é parcial, assim, uma vez por mês em São Paulo de Olivença, as orientações são retomadas para encaminhar as atividades e roteiros de pesquisa.

Assim, ao final do curso, teremos os seguintes elementos pesquisados pelos professores indígenas cursistas: TÓPICOS ESPECIAIS I: Levantamento Histórico da Comunidade (60h); TÓPICOS ESPECIAIS II: Descrição da Organização Societária (60h); TÓPICOS ESPECIAIS III: Expressões Culturais da Comunidade (60h); TÓPICOS ESPECIAIS IV: Produções de Vida da Comunidade (60h); TÓPICOS ESPECIAIS V: Práticas de alfabetização na comunidade (60h); TÓPICOS ESPECIAIS VI: Organização e Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena (60h); TÓPICOS ESPECIAIS VII: Organização e Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena II (60h).

Esses temas procuram fortalecer a identidade docente dos cursistas para que os mesmos se reconheçam professores inseridos em uma realidade específica; além disso, os temas buscam lidar com possíveis tensões e desafios postos pelo real, tais como: choque de lideranças, valorização dos conhecimentos científicos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da imagem e oralidade.

As produções e pesquisas na área da Didática são utilizadas visando que os professores indígenas cursistas reflitam sobre a constituição de suas identidades como professores, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas indígenas e despertando uma atitude investigativa.

Nessa perspectiva, o currículo do curso busca ressignificar os processos formativos por meio dos saberes necessários à docência (saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes da experiência) e, nos dizeres de Pimenta (2003, p.163), colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Saliento também que outro elemento se impõe quando tratamos da Didática nos cursos de formação de professores indígenas: o desafio de ser professor deste componente curricular nestes cursos. A experiência de lidar com grupos diferentes, culturas diferentes e o uso de línguas diferentes exige um comprometimento com a interculturalidade e vigilância constante no que tange às nossas práticas pedagógicas como formadoras.

No caso do curso em questão, são duas turmas compostas por acadêmicos indígenas de três etnias diferentes, como já citado. Trazer à luz os contextos das escolas de cada povo na sua especificidade, agregar elementos culturais e conteúdos próprios de cada etnia e lidar com o uso de línguas que não falamos, impõe-nos que sejamos abertos ao diálogo intercultural.

Nesse contexto, reafirmamos nossa premissa anterior: não podemos pensar na didática como uma questão prescritiva. A perspectiva de uma didática intercultural exige um desacomodar-se dos saberes já acumulados na nossa experiência docente. Nesse sentido, a pesquisa permeia todo o processo como um eixo norteador do trabalho.

O Parecer CNE/CP 6/2014 alerta que nos cursos de formação de professores indígenas os desafios enfrentados são de diferentes naturezas e assumem configurações e complexidades específicas em cada contexto indígena e institucional, dos quais destacamos:

> [..] estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos (indígenas e não indígenas); compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes "racionalidades" ou maneiras de explicar o mundo; reconhecimento da diferença como valor e como base do direito à igualdade; estabelecimento de processos e formas específicas de avaliação do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2014).

O documento salienta os aspectos relacionados à forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem a partir da premissa da interculturalidade crítica e o reconhecimento da diferença que orienta um alertar-se para processos próprios e diferenciados de cada povo.

Aspectos fundamentais que não podem ser ignorados pela didática assim como o estabelecimento de um diálogo simétrico (que nos perguntamos se é possível?) entre os conhecimentos a serem trabalhados,

conforme mencionamos anteriormente no tocante ao tratamento e lugar ocupado pelos conteúdos no currículo.

A perspectiva fundamental da didática deve ocupar seu lugar.

Considerações finais

O papel da Didática na formação de professores, para muitos, não está adequadamente definido, o que gera indefinição no seu próprio conteúdo. O texto busca avançar na reflexão para romper com a perspectiva didática como mera instrumentalização e incorporá-la numa perspectiva mais coletiva e política. Nesse sentido, propor modelos de formação, que coloquem a prática pedagógica e docente como objeto de investigação, parece fundamental.

Contudo, a experiência descrita que coloca a organização do currículo com vistas à ressignificação dos processos formativos, aponta algumas fragilidades no que tange ao acompanhamento dos cursistas em suas comunidades. O encontro uma vez por mês, por questões vinculadas ao financiamento, restringe. O contato mais aproximado com a realidade indígena, denotando a necessidade de ampliar estes espaços de reflexão.

Finalizando, enfatizamos a necessidade de pensar a Didática para além de seu aspecto instrumental e articulá-la com as pesquisas recentes na área, por meio da prática concreta, afinal o que é a Didática senão a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica?

E retomando a temática dos cursos de formação de professores indígenas, ousamos afirmar que, se não estiver situada na realidade especifica desses sujeitos, corremos o risco de abordá-la no caráter prescritivo.

Referências

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. PARECER CNE/CP Nº: 6/2014. Diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In:_____ (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 47-60.

_____. A didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (Org.). **A didática em questão.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.13-24.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Momentos históricos na reconstrução da Didática. In: _____. **A Didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 25-44 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 161-178.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural. Manaus, 2016.

O estágio nos cursos de formação de professores indígenas

Célia Aparecida Bettiol
Yoshie Ussami Ferrari Leite

Introdução

A atuação de indígenas como professores e gestores de suas escolas é uma conquista desses povos que emana, dentre outras questões, do direito à educação própria conquistado na Constituição Federal de 1988. A formação do professor indígena, portanto, é uma das decorrências deste direito e resulta, em grande parte, das reivindicações do movimento indígena.

Em termos legais, destacamos a Resolução CNE/CP 5/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e a Resolução CNE/CP 1/2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio como importantes marcos orientadores para esta formação. Estas legislações demarcam um espaço nas políticas públicas educacionais quando apontam a urgência de um comprometimento do poder público com a mesma.

Neste processo, inúmeros debates foram realizados e inseridos no âmbito mais amplo e complexo da formação de professores de modo geral, no qual se incluem as questões relacionadas ao Estágio Supervisionado. Na proposta dos cursos de formação do professor indígena, igualmente comparece o mesmo desafio que assume características específicas dos contextos onde se realiza. Muitas vezes, o curso e o estágio estão mais vinculados à formação de um professor não indígena, preocupado com necessidades de escolas não indígenas, desconsiderando as dimensões específicas do trabalho docente voltado a esta população.

Estudiosos da educação escolar indígena têm debatido sobre a formação de professores apontando que este trabalho tem sido desenvolvido no Brasil por organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais, as secretarias de educação estaduais ou municipais e/ou universidades (MAHER, 2006).

Grupioni (2006) relata que a formação de professores indígenas tem trazido essas discussões para todo o Brasil, no sentido de procurar definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos.

A formação de professores indígenas deve se pautar-se nas especificidades dos povos a que se destinam e, por essa razão, estar contemplada no projeto do curso e na forma como se organiza essa formação respeitando a premissa da interculturalidade. A organização e a realização do Estágio Supervisionado são de caráter relevante nessa proposta.

Contudo, muitos programas esbarram nas dificuldades de organização deste currículo de forma geral e, especificamente, nas questões que circunscrevem o estágio. Muitas vezes, esse componente curricular concentra-se ao final do curso, não encontrando tempo e espaço suficientes de reflexão para a formação, deixando de apresentar uma proposta a partir da realidade onde se insere, caracterizando-se, portanto, como uma atividade meramente pragmática.

Assim, o texto aqui apresentado tem por objetivo discutir o estágio nos cursos de formação do professor indígena, abordando os documentos legais que tratam da formação deste magistério e, para uma ilustração do tema, trazemos uma breve reflexão sobre a experiência da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no tocante à organização deste componente curricular nos cursos de formação de professores indígenas da mesma.

A formação de indígenas como professores: um pouco de história

Conforme diferentes estudiosos da educação escolar indígena (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006), a escola surge nas comunidades indígenas a partir do momento do contato com os não indígenas. Porém, os professores que ensinavam nelas eram não indígenas, primeiro na figura dos padres e missionários religiosos que assumiram essa tarefa. Depois, com a saída destes, outras pessoas não índias passaram a assumir a função. A partir da década de 70, começa a se instalar no Brasil a percepção de que para conduzir as escolas indígenas era preciso formar professores indígenas.

Grupioni (2006) relata que rapidamente começaram a surgir muitos programas de formação para o magistério indígena por todas as regiões do país, atuando principalmente no âmbito do Ensino Médio.

Durante as décadas de 80 e 90, com as medidas legais emanadas da Constituição Federal, as questões referentes à Educação Escolar Indígena passam a fazer parte das responsabilidades do Estado (Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991).

Segundo Luciano (2007, p. 6), "Em 1999 é realizado pelo INEP o Censo Escolar Indígena que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459 matrículas de estudantes indígenas."

Com essas questões colocadas, as reivindicações por formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, buscando uma formação específica que contemple as características socioculturais de suas comunidades e possa atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada e bilíngue.

Um marco importante nesta questão foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014 aprovado em 02/04/14 trata das questões referentes à formação de professores indígenas e relata que o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, bem como o uso de suas línguas está pautado numa base legal, da qual ressaltamos os seguintes documentos:

- a Constituição Federal de 1988;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996);
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012);
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Parecer CNE/CP 6/2014 e Resolução CNE/CP 1/2015.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, parágrafo 2◦ garante aos povos indígenas o direito a uma educação que se organize a partir de seus modos próprios de aprendizagem e língua materna, reafirmado pela LDB 9394/96 no artigo 32, parágrafo 3◦.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014 explicitam de forma clara a necessidade de formação para professores indígenas e sua importância para a consolidação do direito á educação escolar garantido na Constituição. Contudo, as ações voltadas a essa questão são muito recentes e ainda encontram-se em estágio de implantação. O Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014, relata na sua introdução que:

> Segundo dados da CGEEI/MEC, de 2005 a 2011 estiveram em formação nos cursos de licenciaturas 2.620 (dois mil seiscentos e vinte) professores indígenas em 20 (vinte) IES que ofertaram 23 (vinte e três) cursos em 14 (catorze) estados da federação. A heterogeneidade destas experiências se traduziu em diferentes resultados institucionais, acarretando, por exemplo, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e dos espaços de realização dos cursos, bem como formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena. (BRASIL, 2014. p. 5-6).

Como afirma o texto, as experiências das instituições formadoras têm sido gestadas no seu próprio desenvolvimento e, dessa forma, ainda em andamento. Neste processo, é importante que se dê visibilidade às experiências vividas, a fim de que as mesmas sejam pontos de reflexão e análise para o comprometimento com esses sujeitos, pois, para assegurar o direito à educação específica, diferenciada e bilíngue, é necessário que o currículo dos cursos de formação desses professores leve em conta essas questões.

Paladino e Almeida (2012) também relatam que as experiências de cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos por instituições públicas de Ensino Superior são recentes, portanto, necessitando de uma avalição mais aprofundada. Segundo as autoras:

> [...] é importante observar que em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável. Nesse sentido, mereceriam estudos aprofundados os projetos políticos pedagógicos das licenciaturas interculturais, as metodologias utilizadas e as dinâmicas de funcionamento, sendo que ainda não existe material disponível sobre o acompanhamento e as avaliações feitas pelo MEC dos resultados e do andamento de tais cursos. (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 116).

O questionamento colocado pelas autoras leva-nos a refletir sobre a forma como estes cursos se organizam no seu espaço/tempo de formação, no tratamento dado aos conhecimentos indígenas no currículo e nas experiências oportunizadas a estes professores para fortalecerem a educação escolar indígena como o objetivo primeiro desta política.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, preceituam que:

> Art. 19 § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. (BRASIL, 2012, p. 10).

A importância do professor indígena na escola é destacada como a interlocução na construção do diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, como também na manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização do seu povo. Desta maneira, sua formação necessita de um currículo diferenciado que contemple essas necessidades trazidas pelas comunidades. Isso tem implicações diretas na forma de organização e desenvolvimento do estágio neste percurso.

O estágio na formação de professores indígenas

O componente curricular Estágio Supervisionado é compreendido como o espaço onde o formando aprofunda e fortalece o processo de ação-reflexão-ação, sendo um momento de fundamental importância na formação do professor, na medida em que permite a articulação entre conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso.

Nessa direção, a experiência de estágio na formação de professores possibilita um contato real com a escola e o seu cotidiano. Tal conhecimento oportuniza ao discente realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa, algo que necessariamente implica reflexão sobre as ações ali desenvolvidas e a construção de um significado para as mesmas.

Nessa perspectiva, concordamos com os autores que afirmam que, no processo formativo do professor, cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade, considerando-o, portanto, espaço privilegiado para a formação docente.

Por meio do estágio, o futuro professor deveria desenvolver-se para a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na complexa dinâmica da sala de aula da escola pública. Deveria permitir que o aluno de licenciatura tivesse condições de compreender o papel do professor inserido em determinado espaço e tempo, capaz de questionar, refletir e atuar sobre a sua realidade escolar, bem como sobre o contexto político e social.

Concordamos com Leite (2011, p. 43) quando afirma que "[...] no processo formativo do profissional docente, cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade profissional, considerado, portanto, espaço privilegiado para a formação do docente, na perspectiva da concepção do professor crítico-reflexivo".

Pimenta e Ghedin (2002) concebem o professor reflexivo como o profissional que aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade.

O Parecer do CNE/CP 02/2015 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, retomando o Parecer CNE/CP 28/2001 diz que

> [...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício [...] o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 31).

Assim, o Estágio como campo de conhecimento e eixo central nos cursos de formação de professores possibilita que seja trabalhado com os acadêmicos aspectos indispensáveis à construção da identidade e dos saberes específicos da docência (PIMENTA, 2008).

No caso da formação de professores indígenas, relembramos que "[...] a percepção de que a escolarização de alunos indígenas fosse conduzida

por professores indígenas começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70" (MAHER, 2006, p. 23). Assim, grande parte dos professores indígenas iniciou sua atividade docente antes mesmo de receber uma formação específica e, muitas vezes, a sua referência de professor e trabalho docente foi a dos professores não índios.

Desta feita, em muitos cursos, os professores em formação já o são na prática, trazendo, portanto, outros saberes e experiências que devem estar presentes e ser valorizadas no currículo e, como desdobramento deste, no estágio.

Grupioni (2006, p. 53) afirma que o "[...] professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento". Esse modelo de formação exige, portanto, pensar diferentes dinâmicas de vivências e estágios.

Dentre os desafios para a formação de professores indígenas elencados no Parecer 06/2014 temos a "definição de uma concepção (e organização) de estágio para quem já está atuando nas escolas indígenas como docente e como gestor, articulada com a pesquisa e a docência" (BRASIL, 2014, p. 7).

Enquanto expressa o desafio no tocante ao Estágio, o documento aponta a perspectiva de uma concepção e organização que ultrapasse os modelos de instrumentalização técnica e burocrática, trazendo a articulação da pesquisa e docência.

Nesse sentido, igualmente os documentos apontam para uma concepção que contemple o diálogo intercultural. Dessa forma, acreditamos que se faz necessário que os currículos de formação de professores indígenas estejam pautados numa concepção de formação de professores críticos e reflexivos de sua prática, capazes de estabelecer a articulação teórico-prática em todo o percurso formativo.

A Resolução CNE/CP1/2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, diz que:

> Art. 14. O estágio supervisionado, concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas, deve ser extensivo a todos os formandos indígenas, incluindo aqueles que já desenvolvem trabalhos docentes no âmbito da Educação Básica.

> Art. 15. Com vistas à garantia da qualidade socioeducativa e cultural da prática de ensino e do estágio supervisionado, é importante que as instituições formadoras observem as seguintes orientações:
> I - os princípios da Educação Escolar Indígena e suas práticas de pesquisa são elementos centrais na organização de todas as atividades do processo formativo;
> II - suas atividades podem ser desenvolvidas nas escolas indígenas, nas secretarias de educação e em seus órgãos regionalizados, nos conselhos e fóruns de educação, nas organizações de professores indígenas e em outras associações do movimento indígena; e
> III - na apresentação de suas atividades finais, podem ser utilizados seminários, cadernos de estágio, produção de materiais didático-pedagógicos, vídeos, fotografias e outras linguagens ligadas às tecnologias da informação e da comunicação.
> Parágrafo único. As instituições formadoras devem assumir a condução das atividades de estágio supervisionado como atos educativos de sua responsabilidade, criando diferentes estratégias de acompanhamento da prática de ensino e do estágio supervisionado, envolvendo os seus formadores, os professores indígenas em processo formativo, as comunidades indígenas e suas escolas. (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, consideramos que ao expressar a necessidade de articular pesquisa e docência na formação de professores indígenas, especificamente na concepção de uma proposta de estágio, podemos pensar numa concepção de professor que na sua ação reflete sobre ela no movimento ação-reflexão- ação. Neste processo, entendemos que o estágio deve ser lugar de reflexão e construção de novos saberes.

Autores como Ghedin (2003), Schon (1997), Leite (2011), Zeichner (2000), entre outros, têm trazido para a discussão a articulação entre teoria e prática como algo fundamental ao trabalho docente, consequentemente, imprescindível na sua formação.

Buscando um aprofundamento, nos remetemos como ilustração neste texto, à experiência na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) apresentado a seguir.

O estágio nos cursos de Pedagogia Intercultural / Universidade do Estado do Amazonas

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) traz como experiência na formação de professores indígenas os seguintes cursos: o primeiro; curso de Licenciatura Intercultural formou professores da etnia Tikuna, e foi finalizado em 2011. O referido curso foi uma proposta de formação de professores indígenas, elaborado junto com a Organização de Professores Tikunas Bilíngues (OGPTB) e implementado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), por meio do Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND).

Outro curso, Pedagogia Intercultural (encerrado em 2014), não foi especificamente para professores indígenas, atendendo também ribeirinhos, alunos das cidades do interior e professores das escolas do campo. Atendeu indígenas de 31 diferentes povos pertencentes aos diferentes Territórios Etnoeducacionais,[1] na modalidade presencial mediado por tecnologia.

Em andamento ainda existem duas turmas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena específico para indígenas (iniciado em julho de 2014), atendendo a professores das etnias Kokama, Kambeba e Tikuna no Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença. Há ainda uma turma também de Pedagogia Intercultural Indígena (iniciada em junho de 2016) no município de Atalaia do Norte, Território Etnoeducacional Vale do Javari.

Ressaltaremos aqui a organização do estágio em dois cursos: Pedagogia com ênfase em Interculturalidade encerrado em 2014 e o de Pedagogia Intercultural Indígena, em andamento, do município de São Paulo de Olivença.

Ambos os cursos se organizaram/organizam de forma modular e suas aulas são realizadas nos períodos de férias, em dois momentos do ano. Outras atividades são realizadas no período intermediário, entre elas as atividades do estágio. Nos dois cursos, há a presença de um professor que acompanha essas atividades nas comunidades em períodos alternados.

A concepção de estágio adotada pela universidade ancora-se na concepção do professor crítico reflexivo e tem como objetivo oportunizar o contato com a realidade de trabalho do futuro profissional, bem como promover a reflexão sobre a escola e seus processos educativos (UEA, 2013).

---

1 Os Territórios Etnoeducacionais são: Vale do Javari, Rio Negro, Médio Solimões, Jurua-Purus, Baixo Amazonas e Alto Solimões.

No caso do curso de Pedagogia, com ênfase em interculturalidade, o estágio esteve organizado em três disciplinas: Estágio I, Estágio II e Estágio III e se propôs a realização de uma pesquisa pedagógica a partir das problemáticas identificadas pelos estagiários em cada realidade escolar. Após essa pesquisa e um estudo sobre as questões levantadas, apoiados por um aporte teórico, os acadêmicos planejaram a realização de uma intervenção à problemática (UEA, 2013).

Todo processo foi registrado em três cadernos distintos: o caderno de campo onde se registrou o cotidiano das escolas, seus dilemas, seus problemas e seus sucessos. Foi a partir destas anotações diárias que os professores em formação identificaram as problemáticas a serem refletidas e trabalhadas no estágio. O caderno de planejamento foi destinado ao registro das atividades de pesquisa e intervenção realizadas pelos mesmos durante todo o estágio. O caderno do aluno serviu como forma de avaliação das crianças e jovens, alunos da educação básica, à atuação destes estagiários em suas turmas.

O uso dos cadernos foi uma importante estratégia que possibilitou uma reflexão mais intensa e coletiva do fazer no estágio. Desses registros e das discussões elaboradas a partir de suas leituras, sua reflexão e críticas coletivas, os acadêmicos elaboraram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que esteve vinculado ao estágio.

Como avaliação do processo, os atores envolvidos apontaram que o acompanhamento foi comprometido pela logística de transportes, pelas distâncias e pela dificuldade da própria coordenação, por conta do acumulo de atividades, em se fazer presente e acompanhar de forma mais intensa os trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos.[2]

Ainda como desafio, destacam a interculturalidade, princípio das escolas indígenas, que exige dos formadores a uma abertura ao novo e ao diferente, necessitando desvincular-se da imagem da escola não indígena e sua organização curricular e pedagógica. Caso contrário, incentivar-se-ia sua reprodução, comprometendo todo o projeto de uma escola diferenciada e específica.

Analisaram que a reflexão destes momentos poderia ter sido mais enriquecida se mediada por um diálogo mais frequente, sobretudo, se realizado nas comunidades onde se materializou.

As palavras de Paladino e Almeida (2012, p. 117) corroboram esta dificuldade das instituições formadoras, sobretudo dos formadores desses professores:

2 As avaliações citadas são resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre os cursos.

> Também se levantam críticas sobre a falta de docentes formadores, pois muitos participam em várias licenciaturas interculturais ou são convidados para elas, além de estarem envolvidos em outras atividades. Portanto, dificilmente podem realizar o acompanhamento pedagógico dos professores indígenas pós-módulo [...]. Embora muitas licenciaturas incluam nos seus projetos tal acompanhamento entre os períodos em que não há curso presencial de fato, pela pouca quantidade de consultores ou professores formadores, assim como, em alguns casos, de recursos para seu deslocamento para as aldeias, inviabiliza-se um trabalho continuado de apoio aos professores indígenas, que nesses períodos intermediários têm que realizar pesquisas ou aplicar os conhecimentos aprendidos na licenciatura.

Apesar das dificuldades e limitações no processo, a avaliação feita pelos cursistas e pelas escolas onde o estágio se realizou, apontaram que para estas, sobretudo, as indígenas foi um momento de contribuição no tocante à reflexão oportunizada aos professores, ao uso de novas metodologias e à valorização do planejamento no trabalho docente.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ora em andamento, organiza o estágio em quatro disciplinas: Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV. As avaliações anteriores possibilitaram repensar a forma de organizar e desenvolver este componente curricular.

Embora se ancorando na mesma concepção, o estágio está mais vinculado ao Projeto Pedagógico do Curso que têm como eixo norteador a formação para a alfabetização em língua materna. Neste curso, todos os acadêmicos já atuam como professores em suas comunidades, então o estágio se organiza na perspectiva de refletir mais intensamente sobre o seu trabalho, valorizar os saberes da experiência e vinculá-lo à comunidade onde está inserido para o fortalecimento da educação escolar indígena (UEA, 2016).

Assim, o desenvolvimento do estágio está voltado à afirmação do professor indígena no seu papel social e político na comunidade. Propõe-se compreender a escola onde atua, a mapear na comunidade o uso da língua materna nas suas diferentes formas e intervir na escola no sentido de fortalecer a educação bilíngue e os conhecimentos próprios de seu povo.

O registro das atividades e das reflexões, a partir do contexto da escola, será feito em cadernos como no curso de Pedagogia com ênfase em interculturalidade, uma vez que esta estratégia mostrou-se importante para o acompanhamento e reflexão no processo do estágio.

As experiências já realizadas ou em andamento nos levam a afirmar que o estágio deve ser pensado no curso como um elemento central, no qual os outros componentes curriculares também estejam integrados. Não é possível pensá-lo como uma atividade pragmática, descolado do currículo e do perfil de professor que se pretende formar.

Em se tratando da formação de professores indígenas, esta questão deve ser articulada com os princípios da educação escolar indígena, pensando em uma formação que se atente à escola, à comunidade, aos saberes e tradições de seus povos. O estágio é um reflexo do curso e, como tal, deve estar articulado com os componentes curriculares superando a dicotomia teoria e prática.

Uma vez que nos cursos de formação de professores indígenas, grande parte dos cursistas já o é na prática, o estágio pode ser tempo privilegiado de reflexão, trocas e aprendizagens coletivas. Cabe às instituições e aos formadores, junto com a comunidade e seus professores, desenhar outros projetos de estágio, superando seu caráter tecnicista que não cabe na formação de professores indígenas.

Considerações finais

A discussão que iniciou este texto aponta a necessidade de conceber os currículos dos cursos de licenciatura a partir de uma reflexão da realidade escolar. Nesse campo de discussão e desafios, insere-se a formação de professores indígenas na sua especificidade.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trata também da formação de professores indígenas para as suas escolas, elencando as competências e as necessidades pertinentes a sua formação.

A Resolução CNE/CP 01/2015 que institui as Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas aponta que esta formação leve em conta os princípios da educação escolar indígena e que a pesquisa esteja inserida como princípio formativo, cujo estágio seja vivenciado por todos numa abordagem reflexiva e coletiva em seu processo.

Afirmamos, neste texto, que o Estágio, para além do cumprimento obrigatório no currículo, apresenta-se como espaço de reflexão sobre o trabalho docente a partir das vivências dos alunos nas escolas campo. Assim, nutre-se dos problemas e questões da realidade vivenciada e estes devem ser discutidos e refletidos por todos. Desta forma, entendemos que

deva estar plenamente integrado aos outros componentes curriculares e, portanto, do Projeto Pedagógico do curso.

Por fim, quando apresentamos de forma breve a experiência da Universidade do Estado do Amazonas, colocamos o desafio do acompanhamento das atividades, da construção coletiva e da fragilidade que ainda temos enquanto instituição para este diálogo intercultural.

A discussão proposta não se esgota neste texto, abrindo possibilidades de outras reflexões sobre os inúmeros desafios que a formação de professores indígenas nos apresenta na atualidade. Neste processo, somos todos aprendizes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 11, mai. 2006.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. 104 p.

LUCIANO, G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em 21/06/2016.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, A. S. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. Presença pedagógica, v, 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (2013). Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. UEA. Manaus, Amazonas. Brasil, 2013.

_____. Arquivos do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Ata da reunião realizada no dia 28/02/2016. Tabatinga/Amazonas. Brasil.

Quando as tecnologias digitais adentram a escola pública: por outras práticas e modos do ensinar e aprender

Mirza Seabra Toschi

Primeiras palavras

O tema desse simpósio é instigante e propositivo. Ao mesmo tempo que faz uma afirmação – as tecnologias digitais já entraram na escola pública – também propõe: novas práticas e modos de ensinar e aprender.

É fartamente informado que as tecnologias digitais adentraram nas escolas públicas, via políticas educacionais, a partir do Programa Informática na Educação, ProInfo, de 1996. Tal programa foi antecedido de um curso de formação de professores, o Educom. Tivemos depois o *TV Escola, TV Escola e os Desafios de Hoje, Projeto Um Computador por Aluno,* o dos *Tablets*; mas ainda não surgiu nenhum programa ou projeto educacional em que pense na utilização do celular.

Minha experiência como professora de cursos de pós-graduação Stricto Sensu, como orientadora de dissertações e de teses, de trabalhos de iniciação científica, e como membro de bancas de cursos *stricto sensu*, trouxe-me subsídios para afirmar que os projetos de incorporação das tecnologias nas escolas foram mais de fracasso do que de sucesso.

Em sua tese de doutorado, Moraes (2016) faz um estado do conhecimento sobre a temática educação e tecnologias e conclui que, nos textos analisados, persistem discursos de ordem tecnocêntrica. Conclui, também, que as análises das políticas governamentais têm tratamento crítico, enquanto as discussões de ordem pedagógica são acríticas, revelando um paradoxo que entende a adoção de tecnologias como inovação pedagógica, o que o estudo revela ser falso.

Teses como as de Santos (2014) e Echalar (2015), que analisaram o Programa *Um Computador por Aluno* (Prouca), em Goiás, mostram a fragilidade da implementação do programa, devido a aberrações de infraestrutura, como falta de rede de energia elétrica que suporte vários computadores ligados ao mesmo tempo.

Outras teses, como as de Nogueira (2012) e Marcolla (2011), das quais participei da qualificação e defesa, e que também analisaram políticas educacionais de incorporação das tecnologias na educação, identificaram problemas sérios nos projetos de inserção das tecnologias na educação e revelaram que, apesar das inúmeras pesquisas mostrando as falhas dos projetos, eles tiveram continuidade e, de certa forma, desmereceram as pesquisas educacionais que estudam e analisam políticas públicas educacionais.

Em nível de mestrado, temos pesquisas que, igualmente, estudaram determinadas políticas públicas de inserção de tecnologias nas escolas e que mostraram que pouco ou nada fizeram para melhoria do ensino. São eles: Mendonça (2016), Rocha (2015), Cunha (2015), Pimenta (2015), Bernardes (2015), Leite (2014), Martin (2014), Silva (2014), W. Silva (2013), Silva (2011), Syryczyk (2011), Rosa (2011), Azevedo (2009), Araújo (2008), Santos (2007), Feital (2006), Faria (2005), Rocha (2001).

Capítulos de livros e textos publicados em periódicos, bem como resumos expandidos apresentados em eventos científicos, igualmente mostraram o insucesso dessas políticas de levar tecnologias às escolas. Entre os que orientei e pesquisei, temos os seguintes: Neiva e Toschi (2014), Toschi (2012, 2011, 2004, 2001a, 2001b).

Trabalhos de iniciação científica por mim orientados, como: Silva, T. e Toschi (2012), Silva M. e Toschi (2012), Toschi e Araújo (2007) mostram a triste realidade das políticas de introdução das tecnologias nas escolas públicas.

Outros estudos sobre as TIC na educação

Mas muito além desses estudos, que de algum modo acompanhei, em 2015, o Comitê Gestor da Internet (CGI.br) publicou o relatório da pesquisa anual *TIC domicílio 2014* e *TIC educação 2014*, no qual podemos encontrar que, embora a televisão ainda seja mais usada nos lares brasileiros do que o computador, o uso das mídias móveis, tem mudado esses índices. Mais de 60% dos domicílios brasileiros já possui computador e, conforme o relatório,

> [...] metade (50%) dos domicílios brasileiros possui acesso à Internet, o que representa cerca de 32,3 milhões de domicílios. Dentre os lares brasileiros com acesso à Internet, 67% têm algum tipo de conexão banda larga fixa. Um terço do total de domicílios (33%) possui tecnologia WiFi (TIC DOMICÍLIO, 2015, p. 165).

No que se refere ao acesso à Internet,

> Os resultados revelam que o telefone celular é o dispositivo mais usado para acessar a Internet (76%), com mais menções que computador de mesa (54%), notebook (46%), tablet (22%), televisão (7%) e videogame (5%). Contudo, considerando a definição de computador utilizada na pesquisa, verifica-se que 80% dos indivíduos com mais de 10 anos que usam a rede fazem esse acesso a partir de um computador. Essa variedade nos dispositivos, segundo os diferentes perfis demográficos, tem implicações para as atividades desenvolvidas on-line (p. 165).

Em outro estudo, a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM, 2015) mostra que a televisão e o rádio são os meios de comunicação mais usados pelos brasileiros, mas há ampliação dos que acessam a Internet. Para essa pesquisa, quase metade dos brasileiros, 48%, usa a Internet.

> Os usuários das novas mídias ficam conectados, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana – na PBM 2014, os números eram 3h39 e 3h43 –, valores superiores aos obtidos pela televisão (PBM, 2015, p. 7).

Mais do que as diferenças regionais, segundo a pesquisa, são a escolaridade e a idade dos entrevistados os fatores que mais impulsionam a frequência e a intensidade de uso da Internet. Os mais escolarizados e os mais jovens são os que mais acessam e navegam na rede.

A pesquisa identificou também que os estudantes realizam tarefas escolares usando as TIC, mas quase oitenta por cento deles, fazem essas tarefas em casa e não na escola. Igualmente os professores usam o computador e a Internet para preparar e buscar exemplos de aulas, mas também fazem isso em casa.

Apesar de a quase totalidade das escolas, 92%, segundo dados de 2014 do CGI.br, terem computador e conexão à Internet, isso não significa que as TIC estão incorporadas às práticas pedagógicas. Nem mesmo em escolas que têm laboratório de informática, o computador tem sido utilizado como era previsto pelas políticas. Na escola, quando os professores usam o computador, é seu aparelho pessoal que é aproveitado. A pesquisa do CGI.br informa que metade dos professores levam seu computador pessoal para a escola.

> As baixas velocidades de conexão presentes na maior parte das escolas públicas brasileiras representam uma barreira para a disseminação do uso das TIC no ambiente escolar, especialmente porque o uso pedagógico dos recursos de tecnologia de informação e comunicação pressupõe conexão simultânea de diversos equipamentos. Diante disso, 73% dos diretores de escolas públicas consideram o aumento da velocidade de conexão como uma ação prioritária para o orçamento da escola. (CGI.br, 2015, p. 114).

Está ocorrendo, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, o uso de equipamentos móveis, como os tablets. Estão presentes em ambas as escolas em percentual muito aproximado: 29%, nas escolas públicas, e 27%, nas escolas privadas.

O relatório da pesquisa anual TIC domicílios, realizada pelo Cetic.br desde 2005,

> [...] indica essa tendência nos últimos anos: nos domicílios brasileiros de áreas urbanas e rurais, o computador portátil já superou a presença do computador de mesa (60% ante 56%), além da presença maior do tablet, que chegou a 33% dos domicílios em 2014. O tablet já aparece, pela primeira vez, como único tipo de computador presente em 6% dos domicílios brasileiros. (CGI.br, 2015, p. 132).

O uso da Internet pelo celular ocorre majoritariamente fora da escola. Apenas 12% dos alunos do Ensino Fundamental, usuários de celular, dizem que usam a Internet da escola. Por sua vez, no Ensino Médio, dos 90% de estudantes que acessam a Internet pelo celular, 56% o fazem na escola.

Arguidos sobre como aprenderam a usar o computador e a Internet, a maioria dos alunos afirmou que aprendeu sozinho. "Por sua vez, quase metade deles (45%) indica a participação de outra pessoa nesse processo (como parente, amigo, etc.), enquanto um quarto declara ter realizado um curso específico (dos quais 68% frequentaram um curso pago)" (CGI.br, 2015, p. 133).

Esses dados, por si só, já demonstram que a escola tem significado pouco para o aprendizado do uso do computador e da Internet. Igualmente ao que acontece quanto ao uso desses aparelhos do ponto de vista pedagógico, remetendo a outro aspecto: a escola não tem conseguido superar o uso apenas técnico dos equipamentos.

Em 2016, na tese de Moraes (2016, p. 85), descobrimos que nas 45 teses que leu e analisou, os discursos nelas contidos "possuem uma perspectiva de análise tecnocêntrica, que oscila entre a perspectiva determinista e a instrumental" (p. 85). A inovação na educação, pelos trabalhos analisados, é considerada como resultado direto da inovação tecnológica, diz a mesma autora.

Conforme Gomes (2016), as políticas públicas educacionais que visam a implantar tecnologias nas escolas são influenciadas pelos organismos internacionais dos países dominantes, que se preocupam mais com a aquisição dos equipamentos do que propriamente com o uso pedagógico deles. Barreto e Leher (2008) analisam que a principal lição desses organismos internacionais é a de perpetuar as desigualdades, criando "um verdadeiro apartheid educacional planetário" (LEHER, 2004, p. 7).

O advento da virtualidade social, segundo Castells (1999), tem desautorizado a autonomia de governabilidade dos estados-nações e, no fluxo internacional de recursos que são realizados pelo suporte da Internet, os estados perdem seu poder regulador e submetem-se ao poder tradicional baseado na territorialidade.

Bauman (2003) chama de modernidade líquida a fluidez da realidade em comparação a períodos anteriores. Tal fluidez ocorre na área econômica, na política, na cultura, na nossa individualidade, sem qualquer controle das fontes de informação. Isso nos deixa perplexos e inseguros, daí Castells (2009) dizer que a Internet criou a individualidade em rede.

Mudanças trazidas com a Internet

Isso posto, considero pequena a contribuição que esses projetos tiveram para melhoria da educação. Quero defender aqui outra ideia sobre as TIC nas escolas. Vou defender a tese de que não foram os programas governamentais que levaram ao intenso uso das tecnologias digitais na escola. Isso se deu devido ao movimento de desenvolvimento tecnológico da própria sociedade de fluxos, no dizer de Castells.

Para esse autor, sociedade de fluxo, na sua gênese, surgiu da pretensão de desenvolver a conexão de computadores com um pouco de estratégia militar e muito para o desenvolvimento da ciência computacional (CASTELLS, 2003). Foi mais um trabalho de inovação tecnológica que, chegando à sociedade civil, provocou modificações de diferentes âmbitos em várias dimensões da sociedade. Mas foram, de acordo com Castells

(2003), os recursos substanciais, a inventividade, a liberdade e autonomia dos pesquisadores, a flexibilidade, a criatividade, que possibilitaram o desenvolvimento de um campo de pesquisa completamente diferente. Reflete o autor:

> Em suma, todos os desenvolvimentos tecnológicos decisivos e que levaram à Internet tiveram lugar em torno de instituições governamentais e importantes universidades e centros de pesquisa. A Internet não teve origem no mundo dos negócios. Era uma tecnologia ousada demais, um projeto caro demais, e uma iniciativa arriscada demais para ser assumida por organizações voltadas para o lucro. (CASTELLS, 2003, p. 23).

Diz Castells, ainda, que essas sementes germinaram numa variedade de formas, numa cultura de liberdade. Assim, a partir da década de 1990, começou-se a pensar na privatização da Internet. No Brasil, a Internet também começou nas universidades, com a Fundação de Pesquisas do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação localizada no Rio de Janeiro) que se ligaram a instituições de pesquisa nos Estados Unidos (CGI.br, 2015). Depois foi criada a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), ligada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para disseminar o uso da Internet para fins educacionais e sociais. Deste modo, surgiu o primeiro backbone brasileiro, isto é, a "espinha dorsal" que nada mais é que a rede principal pela qual os dados de todos os clientes da Internet passam (CGI.br, 2015).

Em 1995, os ministérios das Comunicações e da Ciência e Tecnologia lançam o projeto de implantar no país uma rede global abrangendo outros usos que não o acadêmico. Para isso, a estrutura da Rede Nacional de Pesquisa foi expandida e reconfigurada e a Empresa Brasileira de Telecomunicações – EMBRATEL ainda era estatal e iniciava testes com a Internet. Nessa época, oficialmente, em 31 de maio de 1995, a portaria interministerial 147 criava o Comitê Gestor da Internet no Brasil, o CGI.br.

O CGI.br faz recomendações para a Internet manter seu caráter transparente, colaborativo e democrático, com a participação do governo, do setor empresarial, da sociedade civil e da comunidade

acadêmica. Esse comitê adotou, recentemente, a lei nº 12.965, 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, assegurando os direitos e garantias constitucionais, em especial,

> [...] a liberdade da expressão, a inviolabilidade da intimidade e da vida privada, a inviolabilidade e o sigilo do fluxo de suas comunicações pela internet e de suas comunicações armazenadas, salvo por ordem judicial em estrita observância ao devido processo legal nos termos da Constituição Federal. (CGI.br, 2015, p. 1).

A pesquisa do CGI.br revelou também que, apesar de a Internet ser usada por 55% da população brasileira, o acesso a ela tem alto custo no país, o que impede maior investimento das famílias na utilização dessa rede, motivo alegado por mais de quarenta por cento dos domicílios. No país, o percentual de acesso à Internet pelo celular é de 47% da população de mais de dez anos, o que equivale a mais de oitenta milhões de pessoas. Na Região Norte do país, o acesso à Internet é feito majoritariamente pelo celular. Dados do IBGE (2013), de acordo com Barrucho (2015), já tinham confirmado essa peculiaridade.

> Em 2013, a região Norte apresentou o maior porcentual de domicílios que usaram o celular para acessar a internet (75,4%), enquanto no restante do Brasil predominou o uso do computador. (IBGE, 2013).

Traz ainda o mesmo autor que:

> Entre os Estados do país, o acesso feito exclusivamente por celular ou tablet superou o feito por computador em Sergipe (28,9% por celular ou tablet contra 19,3% por computador), Pará (41,2% contra 17,3% por computador), Roraima (32% contra 17,2%), Amapá (43% contra 11,9%) e Amazonas (39,6% versus 11,1%). Parte dos entrevistados não soube responder à pergunta.

De acordo com Borges (2015, p. 33):

> Em 2013 pela primeira vez o Brasil superou a marca de mais da metade da população sendo usuária de Internet. Mesmo assim, pouco se alterou quanto às desigualdades de acesso quando se comparam variáveis como escolaridade, renda e localização. Significa que pessoas com menos anos de instrução, menor renda e que vivem no meio rural, em termos gerais, terão menor possibilidade de participar de processos sociais cada vez mais permeados ou mesmo viabilizados pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) contemporâneas.

No Brasil, a liberdade na Internet, apesar de alguns obstáculos, continua deixando em polvorosa a elite dos país, devido à possibilidade que a Internet traz aos que têm pouco poder financeiro.

A Internet causou mudanças na vida social, nas empresas, no trabalho, na privacidade e na segurança, na propriedade intelectual, na informação e no aprendizado. Mudou ainda a exclusão social e haverá, no futuro, uma enorme quantidade de informação, difícil de ser gerida. Cada uma dessas mudanças pode ser lida no texto de Kenski (2002).[1] Não se resolve a exclusão digital, diz Kenski (2002), apenas dando computador para o povo. É preciso que haja infraestrutura elétrica e de telecomunicações e, depois, uma formação para que as pessoas conheçam os recursos da rede.

Uma das características do mundo contemporâneo é sua agilidade nos acontecimentos. O quadro 1, a seguir, mostra como as mudanças podiam demorar séculos e, atualmente, a velocidade, tanto do transporte como da comunicação, são alucinantes e deixam o ser humano, muitas vezes, perplexo, dado que a dinâmica do ser humano é de outro sentido de tempo.

1 Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/a-internet-10-anos-que-abalaram-o-mundo>.

Quadro 1 – Relação entre os tipos de comunicação, o transporte e as velocidades.

TRANSPORTE	COMUNICAÇÃO	VELOCIDADES	SÉCULOS
Navegação à vela	Imprensa	20km/h	XVI ao XIX
Redes viárias	Correio	16km/h	XIX
Ferrovias a vapor	Telégrafo	18 km/h	XIX
Automóvel	Telefone	20km/h	XX
Avião	Rádio-televisão	800 km/h	XX
Exploração espacial	Satélites/comunicação	6.000km/h	XX
Ciberespaço	Computadores	Tempo real	XX e XXI
Cultura das mídias	Mídias móveis	Tempo real	XXI

Fonte: organizado pela autora a partir de Lévy (1993) e Lopes (2010).

Esse contexto de agilidades, de pressa, de ansiedade, de impaciência e de afobação, interfere na vida social, na sociabilidade humana, no trabalho, na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais e também na vida da escola. Os jovens absorvem com mais facilidade esse ritmo, mas não seus professores nem as pessoas mais idosas. Se incluíssemos no quadro anteriormente mostrado uma coluna sobre as relações humanas, veríamos como também se modificou. Desejo, a partir de agora, refletir sobre os desdobramentos de tudo que foi expresso até aqui na vida cotidiana da escola.

As tecnologias e a vida comum das escolas

A sociedade muda tanto, mas a escola insiste em ser como ainda é. Certamente muitas alterações aconteceram nas escolas, não apenas pelas tecnologias que chegaram a ela, de forma programada ou espontânea, mas também devido a fatores culturais e políticos. Não só porque ela vive a dualidade perversa, segundo Libâneo (2012), de ser apenas de acolhimento para os pobres e do saber para as camadas mais ricas da sociedade. A escola mudou porque seus professores e estudantes também mudaram. Ora, se os personagens mudaram e as tecnologias chegaram a ela, por que a escola não muda mais do que já mudou?

Camadas excluídas anteriormente, agora têm chance de chegar à escola, mesmo que o ensino por ela ministrado tenha perdido em qualidade, como se tem analisado. Os professores igualmente vêm das camadas sociais menos instruídas e de menor poder aquisitivo.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 2005, dão conta de que mais de um quarto (27,6%) dos estudantes das licenciaturas trabalham e recebem ajuda da família. A maior parte dos pais (41, 5%) e das mães (37,6%) possuem escolaridade de até quatro anos. E metade dos estudantes de licenciatura (50,4%) vivem em famílias que têm renda familiar entre três e dez salários mínimos.

A escola tem sido chamada a mudar. Seus professores são estimulados a serem mais atuais, criativos, alegres, competentes. Muito tem sido exigido da escola, mas ela não consegue atender, porque a ela não são dadas as condições de mudar mais e para melhor para atender alunos tão diversos.

Freitas (2011), ao analisar a dificuldade das escolas em tratar com o aluno considerado problema, destaca que a instituição escolar não pode ser responsabilizada por desigualdades e desvantagens que não foram criadas por ela. São dificuldades sociais que chegam à escola e que interferem na sua dinâmica, no trabalho que é desenvolvido por ela. Para o mesmo autor, a precariedade e as diferenças entre as escolas distingue não apenas as escolas entre si, mas diferencia também seus usuários – "os lugares simbolizam também a valorização ou a desvalorização entre pessoas, na mesma sociedade" (2011, p. 92).

Qualquer escola, observa Freitas (2011), tem a sua especificidade, seu padrão. É esse padrão que indica que determinado espaço é uma escola, seja ela rural, urbana, rica ou pobre, na mata, num sítio, numa tribo. "Uma vez disponível, a escola é escola, independentemente de suas condições" (p. 95), afirma. A escola homogeneíza ritmos, tempos e padrão e isso impede que ela conviva com as particularidades, com as diferenças, com as desigualdades.

O autor esclarece que não é contra a escola ao mostrar essas suas dificuldades. Propõe "desaprisionar" a educação da forma escolar. Desaprisionar a educação equivale a edificar cidades educativas, nas quais se desvincula a educação da obrigatoriedade da forma escolar. Não resolve inventar novos modos de escolarizar, pois o que temos de pensar são novos parâmetros para a sociedade atual, cuja organização dá sinais de esgotamento. Para ele, incluir crianças e jovens na escola "é mais do que 'passar para dentro', é desmontar a lógica que torna a diferença um problema" (2011, p. 117).

A análise de retrospectiva histórica da produção material da escola, empreendida por Alves (2005), revelou que o trabalho didático realizado na escola contemporânea é do século XVII, do tempo da manufatura, utilizando ainda, na educação básica, os mesmos materiais do tempo de Comenius: o manual didático, o livro didático. Com a proposta de Comenius, o livro clássico foi substituído pelo manual didático, que dava ao professor um resumo dos conteúdos que deveria trabalhar com os alunos. Não se justifica mais o uso do livro didático, uma vez que ele tem trazido um conhecimento de segunda mão, desatualizado, diante do que os meios de comunicação de massa e a informática permitem, ou seja, o acesso imediato a conhecimentos produzidos em centros científicos mais avançados do mundo, diz Alves (2005).

Talvez a duração de uso do manual didático se deva, assim como o quadro giz, por ser uma tecnologia elaborada para ensinar, diferentemente das demais que foram criadas sem ter objetivos claramente relacionados à educação.

Mesmo que a escola, em especial a pública, queira mudar, ela não consegue devido suas condições materiais que são, na maioria dos casos, precárias. A instituição escolar ainda tem rotinas e tempos que a faz cumprir rituais muito antigos e conservadores. São rotinas e práticas que não levam em conta as desigualdades e desvantagens de seus alunos, apesar de haver experiências interessantes das quais trataremos mais à frente.

Didática e o uso das tecnologias digitais

Alves (2005) considera que as bases de reconstrução do trabalho didático são as constituídas pelos recursos tecnológicos de nossa época, "há condições objetivas já produzidas, portanto, para *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade" (p. 234). A concepção de didática de Alves, entretanto, não é negar a proposta comeniana, mas sim uma didática que responda às necessidades sociais da atualidade. Frisa o autor: "didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo" (p. 234). Cita que podemos avançar rompendo com a compreensão de que o professor é apenas transmissor de conhecimentos, dando maior autonomia aos estudantes, eliminando o manual didático, numa escola permeável

às tecnologias mais avançadas, e destaca a necessidade de superação da seriação, por exemplo, a qual igualmente é criticada por Freitas (2011), que a considera uma especificidade do que se entende por escola e que se torna um padrão difícil de suplantar.

Aceitar o desafio de construir uma nova didática,

> [...] implica o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora por meio de recursos como os meios de comunicação de massa e a internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas (FREITAS, 2011, p. 235).

Para isso, segundo o autor, é necessário mudar radicalmente a relação professor-aluno, subtraindo do docente a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, valorizando suas funções de programação, de planejamento, de direção do processo educativo, de avaliação da aprendizagem. Para isso, é preciso repensar a formação do docente.

Desse modo, as atuais apostilas que tentam extrair do professor a função de análise crítica do conhecimento, as avaliações e índices nacionais, perdem sua validade, como também a estapafúrdia proposta de escola sem partido![2]

No ano passado, Azevedo (2015), em relatório de sua pesquisa de pós-doutorado,[3] publicou narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação. Percebeu que os educadores que tinham interesse em adotar novas práticas e configurações em suas aulas, inseriam mais tecnologias, em especial, as digitais, para envolver mais efetivamente os estudantes.

Revelou que a sala de aula se amplia e se expande para além do horário e do dia da aula e também do espaço da escola, uma vez que as tecnologias permitiram uma aproximação maior com os alunos, com um processo de interação e de comunicação cada vez mais intenso entre professores e alunos.

---

2 O Projeto Escola Sem Partido pretende impor uma série de proibições à liberdade e a autonomia pedagógica dos professores e das escolas e tramita no Congresso Nacional através de dois Projetos de Lei: na Câmara dos Deputados o PL 867/2015, de autoria de Izalci (PSDB-DF), apensado em março ao PL 7180/2014; e no Senado Federal, o PLS 193/2016 de autoria de Magno Malta (PR-ES). Torna obrigatória a afixação nas salas de aula de um cartaz impondo a neutralidade aos docentes. Entendem que o exercício da atividade docente é incompatível com a liberdade de expressão

3 Esse livro está disponível gratuitamente em: <http://editora.metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao>.

Todavia, a autora alerta ao professor que quer inovar que incorporar tecnologias digitais em sala de aula não garante excelência na aprendizagem e nem melhor qualidade no ensino. No cenário atual, sublinha Azevedo (2015),

> O aluno deve ser incentivado a ser protagonista de seu processo de aprendizagem por meio de atividades que o desafiem a pensar, que o estimulem a pesquisar, a produzir. O professor é quem desenha essas atividades, quem seleciona as fontes de pesquisa, supervisiona, orienta os grupos, acompanha, avalia, facilita, conduz o processo de aprendizagem. É fundamental criar um processo que envolva, sobretudo, um planejamento prévio, mais depurado do que nas aulas expositivas, como, por exemplo (p. 21).

As possibilidades de ensino com o uso das tecnologias digitais requerem "uma nova visão metodológica diferenciada que deve contemplar a produção, a pesquisa, as atividades colaborativas, o debate de ideias, a criação e cocriação, a autoria e coautoria, os protagonismos" (p. 22).

Como se depreende do apresentado, obter isso não é coisa simples e fácil.

Nesse mesmo livro, Azevedo, em parceria com Perico (2011, p. 156), assinala que há estreita relação entre tecnologia e conhecimento e que as tecnologias permitem que se tenha "maneiras mais dinâmicas, interativas e inovadoras de aproximar o estudante do conhecimento", uma vez que a motivação e a independência que o aluno obtém ajudam no seu aprendizado.

> As razões para se pensar a respeito da utilização das TDIC na educação são de tripla natureza: as tecnologias adquiriram relevância na educação geral e os jovens estudantes são convocados a se inserir nesse novo contexto, que deve abranger todas as áreas e disciplinas; a tecnologia possibilita aplicar os conhecimentos e habilidades construídos ao longo de toda a educação básica; por meio do uso da tecnologia, o estudante constrói uma preparação básica para ingressar no universo do trabalho, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996) e é um dos objetivos do currículo. (p. 157).

Em textos anteriores (TOSCHI, 2010, 2011, 2012), busquei refletir sobre os novos desafios da escola e de como a Internet a transformou em espaço híbrido, do celular na sala de aula, da comunicação mediada por dispositivo

indutor, da dupla mediação que ocorre no processo pedagógico mediado por tecnologias digitais. Em todos eles ressaltei a importância do professor e a necessidade de que tenha uma formação cultural sólida para enfrentamento do que tem sido a escola com jovens que não imaginam que se possa viver e conviver sem uso de tecnologias, e de uma forma de conhecimento que está disponível em formato mais disseminado e horizontal.

Buscando atender a temática desse Simpósio, empreendi uma consulta em sites que trazem experiências com as tecnologias. Um deles é um blog da Revista Nova Escola,[4] que lista cinco atividades que foram profundamente alteradas pelas tecnologias, quais sejam: bater papo, assistir a filmes e a programas de TV, ouvir música, locomover-se pela cidade, e ler. O blog traz ainda que a mudança, nos últimos vinte anos, faz com que as novelas pautem menos as conversas sociais e que silêncio na sala de aula não significa que os alunos estejam prestando atenção à aula.

Muitos outros materiais estão à disposição dos professores, tanto no site do MEC como fora dele. Seguem alguns deles:

- MECFlix – para ver vídeos de todas as áreas - http://mecflix.mec.gov.br/
- RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação – objetos de aprendizagem- http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php
- Banco Internacional de Objetos Educacionais – materiais para todos os níveis de ensino - http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/
- Pixar In a box – para conhecer como se elabora animações - https://pt.khanacademy.org/partner-content/computing-partners/pixar-latam/start-here-latam

Em relação às redes sociais, muitos docentes já usam Twitter, Facebook e WhatsApp. No entanto, o uso de redes sociais implica o professor aceitar ser mais requerido pelos estudantes, ou estabelecer limites bem demarcados da sua privacidade. Os muros e as paredes das escolas e das residências não conseguem evitar a invasão da comunicação que os jovens estabelecem com os docentes.

O mais recente e que tem sido mais viciante por adultos e jovens, é o WhatsApp,[5] que tem abalado a relação entre família e escola que, por ser

4 Disponível em: <http://novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/2014/09/30/cinco-atividades-cotidianas-transformadas-pela-tecnologia/>.

5 **WhatsApp** é um **software** para **smartphones** utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

uma rede tão nova e tão livre, não tem limites estabelecidos e os excessos podem prejudicar as atividades educativas da escola.

Flores (2016), em seu post, analisa que:

> esse canal ajuda muito a tratar rapidamente de assuntos corriqueiros que envolvem toda sorte de combinados, os quais podem vir a fortalecer as relações de convívio e permitem divulgar e promover programas culturais entre as crianças, bem como facilitam a organização de rodízios e caronas, comunicam festas e aniversários, divulgam ações comunitárias, alertam para adoecimentos contagiosos (*e que já foram comunicados pelos pais e responsáveis à escola, ufa!*), enfim, que, de fato, promovam uma aproximação e uma cultura colaborativa entre as famílias.

Mas podem também trazer desconforto, estabelecer desavenças a depender dos temas que são tratados e das concepções que são expressas pelos grupos que reúnem pais e mães das crianças e jovens. Há situações que se tornam embaraçosas, que provocam brigas, prejulgamentos superficiais que estigmatizam, que separam e dividem. Observa Flores (2016) que os educadores ficam "perplexos com a manifestação de falta de tolerância e de disponibilidade para o outro, o diferente, temas tão caros para a escola, valores que passamos anos a forjar na formação integral de nossos alunos e alunas" (s/p).

Ainda em relação ao WhatsApp usado pelos pais dos estudantes, Freitas (2015) observa que a tríade aluno-família-escola fica fragilizada por não saberem fazer uso adequado da ferramenta. Diz a autora:

> Infelizmente, a situação vivenciada no universo escolar, em vez de fortalecer o vínculo entre escola e pais, tem andado pelo caminho contrário. Incrível como essa pequena ferramenta tem conseguido abalar e desconstruir a relação família-escola, tão essencial para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. O diálogo com a escola para resolução dos problemas que ocorrem na própria escola são quase o último artifício utilizado, pois antes dele vêm as perguntas e certificações "para" o whatsapp.

Essa situação é vivenciada não apenas no Brasil. Mães argentinas, que vivem os mesmos problemas, criaram e popularizam um 'manual' para

uso do WhatsApp escolar. O manual (ver anexo 1) foi organizado por um grupo de 'mães conectadas' que se reúnem mensalmente com a direção da escola para debater sobre diferentes questões. Uma delas é parar os respondedores compulsivos e em série, que enviam mensagens sem parar.

Todavia, não foi encontrado um texto sequer que se refira ao uso do WhatsApp na sala de aula. A não ser o post de Nunes (2015), que fala das possibilidades de o professor disparar posts dando avisos aos alunos, conferindo agilidade às comunicações dos professores.

Veja-se que a rede social WhatsApp, mesmo sendo muito utilizada, não tem sido usada com interesses pedagógicos. O desafio, tal como apresentaram Freitas (2011) e Alves (2005), é incluir as tecnologias na escola, mas é preciso mudar seu padrão. Manter o mesmo padrão da escola que temos, sem alterar a concepção de juventude e de conhecimento, é demonstrar nossa incapacidade em mudar o que seria importante alterar. Sancho (2001) faz questionamento ainda mais intrigante – se a tecnologia mais adequada para responder aos problemas atuais do ensino seja ainda a escola.

Palavras finais

Retomando o tema desse simpósio – Quando as tecnologias digitais adentram a escola pública: por outras práticas e modos do ensinar e aprender – tem-se que: as tecnologias digitais móveis, em especial, chegaram às escolas, não apenas pelas políticas públicas, mas pelo uso disseminado delas na sociedade.

Dados estatísticos dão conta de que houve ampliação do acesso e do uso das mídias digitais; no entanto, em se tratando da escola, a mudança esperada não aconteceu. O padrão da escola é que não muda. O que é periférico pode até se alterar, mas o que é essencial não se transforma. As desigualdades na sociedade brasileira são um grande desafio, não apenas para a sociedade como um todo, como também para as escolas. Enquanto a sociedade brasileira mantiver as desigualdades sociais, difíceis de alterar, a escola dificilmente mudará.

Veja-se que as dificuldades políticas vividas por projetos que buscam atenuar as desigualdades e as diferenças duram pouco, pois há sempre forças políticas conservadoras que impedem sua continuidade, visto que as elites brasileiras não querem a diminuição das desigualdades porque lucram com elas.

Existe um potencial, como vimos nos relatos e análises, de que as tecnologias podem ajudar no processo de ensino e de aprendizagem, mas isso nem sempre acontece. Isso requer professores que tenham segurança no uso dos equipamentos e com sólida formação cultural, o que é difícil conseguir, pois a carreira não tem sido atraente e as camadas sociais que buscam a docência são justamente as mais pobres da sociedade, com renda familiar entre um e três salários mínimos (INEP, 2013). Mesmo que o professor saiba como usar e tenha formação para isso, as condições precárias das escolas desestimulam as novas experiências com uso de tecnologias, devido aos horários rígidos, disciplina que não valoriza a intelectualidade, Internet fraca, energia precária, espaços exíguos, currículos engessados, trabalho docente muito monitorado, valorização de índices e não do aprendizado.

Ou seja, ainda há muito a fazer e não podemos perder a esperança, pois é ela que garante as pequenas mudanças.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** 3. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. (Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia**. Ano XI, n. 0 2, Fevereiro/2015, NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em maio 2016.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia**. Ano XI, n. 0 2, Fevereiro/2015, NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em maio de 2016.

AZEVEDO, Adriana Barroso. Narrativas das experiências: o uso de meios digitais para troca de experiências bem-sucedidas entre professores da educação básica. In: AZEVEDO, Adriana Barroso de e PASSEGGI, Conceição (orgs.). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**.

São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://editora.metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao>. Capturado em: julho de 2016.

AZEVEDO, Adriana Barroso; PERICO, Lucivânia Antônia da Silva. Sala de Aula ampliada: além dos limites espaçotemporais escolares. In: AZEVEDO, Adriana Barroso de e PASSEGGI, Conceição (orgs.). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://editora.metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao>. Capturado em julho de 2016.

AZEVEDO, Maria Eugênia Peixoto de. **A visão de professores sobre o uso pedagógico do blog e a mediação da aprendizagem do aluno**, 2009 (Programa de Pós-Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002.> Capturado em março de 2016.

BARRUCHO, Luís Guilherme. IBGE: Metade dos brasileiros estão conectados à internet; Norte lidera em acesso por celular. **BBC Brasil em São Paulo**, 29 abril 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150429_divulgacao_pnad_ibge_lgb. Acesso em abril de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar. **Política, política pública, tecnologias e educação:** histórico, implementação e percepção dos atores educacionais na rede municipal de ensino de Goianésia-Go, 2015. (Educação, Linguagem e Tecnologias) Universidade Estadual de Goiás.

BORGES, Jussara. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. In BRASIL,CGI.br. **Pesquisa TIC domicílios 2014**. 2015.

BRASIL, CGI.br. **Comitê Gestor da Internet no Brasil.** Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/uma-breve-historia-da-internet-e-do-comite-gestor-da-internet-no-brasil/>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL, IBGE. Biblioteca Virtual do IBGE. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>. Acesso em maio de 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.965**, 23 de abril de 2014, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm> Acesso em julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. **Parecer n. 02/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CASTELLS, Manuel. Lições da história da Internet. In: _____. **A galáxia da Internet** – reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CUNHA, Abadia de Lourdes da. **As TIC nas escolas públicas estaduais de Goiás - o que dizem os professores de Matemática do ensino médio**, 2015. (Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) Centro Universitário de Anápolis

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o Prouca em questão**, 2015. Tese. (Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

FARIA, Juliana Guimarães. **Escolas públicas on line**: uma análise de situações pedagógicas nos laboratórios de informática, 2005. (Educação) Universidade Federal de Goiás.

FEITAL, Andreia Alvim Bellotti. **Na tecedura da rede mais um nó se faz presente:** a formação do professor para o uso do computador/internet na escola, 2006. (Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora.

FLORES, Fernanda. **Mães e pais:** precisamos conversar sobre o WhatsApp. Posted on 18 de abril de 2016 by Escola da Vila. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=12932>. Acesso em maio de 2016.

FREITAS, Danielle Gros de. Comunique a escola, não pergunte "ao" whatsapp! Agosto de 2015. Disponível em: <http://psicopedagogiacuritiba.com.br/comunique-a-escola-nao-pergunte-ao-whatsapp/>. Acesso em maio de 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema** – forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Rafael. A internet, 10 anos que abalaram o mundo. **Revista Super Interessante Tecnologia**. Edição 180, setembro de 2002. Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/a-internet-10-anos-que-abalaram-o-mundo>. Acesso em abril de 2016.

LEITE, Claudia Regina Vasconcelos Bertoso. **A presença da televisão na educação infantil,** 2014. (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) Universidade Estadual de Goiás.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. **Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Uerj. 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf.> Acesso em: abril de 2016.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em: abril de 2016.

LOPES, Boaz Antonio de Vasconcelos. Espaços dos fluxos: entre a realidade e a virtualidade. In: **Geografia** (Londrina) v. 19 n. 1, 2010. http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/. Capturado em: abril de 2016.

MARCOLLA, Valdinei. **As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do curso técnico integrado do Proeja**, 2011. Tese. (Educação) Universidade Federal de Pelotas.

MARTIN, Lívia Neiva. **Entre a proibição e a apropriação:** trânsito dos dispositivos móveis em escolas públicas, 2014. (Educação, Linguagem e Tecnologias) Universidade Estadual de Goiás.

MENDONÇA, Patricia Graziely de. **Inclusão digital induzida em escolas estaduais com ensino médio integrado do município de Cuiabá,** 2016. (EDUCAÇÃO) Universidade Federal de Mato Grosso.

NEIVA, Lívia; TOSCHI, Mirza Seabra. **A escola que temos:** funções e desafios contemporâneos. In: Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias. Anápolis-Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2014, v.01, p. 117-135.

NGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Programa TV Escola:** um olhar crítico sobre as múltiplas relações 2012. Tese. (Educação) Universidade de Brasília.

NUNES, Eugênio J. G. WhatsApp na escola. **Portal Educação.** Dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/67705/whatsapp-na-escola#ixzz4F0LrhQm4>. Acesso em: maio de 2016.

PIMENTA, Elaine Luzia Lourenço. **O uso das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental da cidade de Anápolis,** Goiás, 2015. (Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) Centro Universitário de Anápolis.

REVISTA NOVA ESCOLA. Cinco atividades cotidianas transformadas pela tecnologia. Disponível em: <http://novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/2014/09/30/cinco-atividades-cotidianas-transformadas-pela-tecnologia/>. Acesso em: junho de 2016.

ROCHA, Élbio Cardoso. **O Programa Nacional de Informática Educativa** - PROINFO - em Goiás, 2001. (Educação) Universidade Federal de Goiás

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. **As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Mediação Docente,** 2015. (Educação, Linguagem e Tecnologias) Universidade Estadual de Goiás

ROSA, Inez Rodrigues. **Práticas de comunicação na Internet:** leitura e escrita de jovens estudantes no Orkut, 2011. (Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SANTOS, Sebastião Pereira dos. **Entre o discurso modernizante e a precariedade da prática** - Núcleo de Tecnologia Educacional e Formação de Professores, 2007. (Educação) Universidade Federal de Goiás

SANTOS, Sebastião Pereira dos. **O Programa Um Computador por Aluno na visão dos jovens das escolas públicas de Goiânia**, 2014. Tese. (Educação) Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Ana Maria. **O vídeo da TV Escola como recurso didático no ensino de matemática**, 2011. (Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_051.pdf>. Acesso em abril de 2016.

SILVA, Helena Narciso da. **O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva curricular**, 2014 (Educação) Universidade de Brasília.

SILVA, Mariana Soares; TOSCHI, Mirza S. Computador na sala de aula In: Anais do X Seminário de Iniciação Científica da UEG, 2012, Anápolis. **Seminário de Iniciação Científica**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2012. v.único. p.85 – 86.

SILVA, Tatiane Custódio; TOSCHI, Mirza S. As questões pedagógicas no Programa Um Computador por Aluno In: X Seminário de Iniciação Científica da UEG, 2012, Anápolis. **Seminário de Iniciação Científica**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2012. v.único. p.319 - 320

SILVA, Welinton Baxto da. **Formação continuada projeto UCA DF: a prática pedagógica apoiada por tecnologia digital**, 2013, (Educação) Universidade de Brasília.

SYRYCZYK, Edilberto Fernandes. **Percepção docente sobre o processo de inclusão digital no Campus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia**, 2011. (Educação) Universidade de Brasília

TOSCHI, Mirza S. Internet na educação: a escola como espaço híbrido In: **Informática e telemática na educação** - as tecnologias de informação e comunicação na educação. Brasília: Líber Livros, 2012, v.1, p. 195-217.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI - Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor - elemento novo nos processos educativos. In: **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED/PUC-Goiás, 2011, v.00, p. 113-132.

TOSCHI, Mirza Seabra. Dupla mediação no processo pedagógico. Anais do VIII Seminário de Iniciação Científica e V Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Estadual de Goiás. 2010. Disponível em:

<http://www.prp2.ueg.br/sic2010/apresentacao/trabalhos/pdf/humanas/jornada/dupla_mediacao.pdf>. Acesso em abril de 2016.

TOSCHI, Mirza Seabra. Formação de professores e TV Escola. **23ª Reunião Anual da ANPEd.** Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=TOSCHI%2C+mirza+Seabra.+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+e+TV+Escola.+>. Acesso em abril de 2016.

TOSCHI, Mirza Seabra. Inovações tecnológicas e gestão da escola In: **Escolas gerenciadas -** planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2004, v.1, p. 143-152.

TOSCHI, Mirza Seabra. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: T**ecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001a, v.um, p. 85-104.

TOSCHI, Mirza Seabra; ARAÚJO, Claudia H dos S. O computador na educação fundamental pública: mapeando os modos de uso por professores de Anápolis In: **I Seminário de Pesquisa de Professores da UnUCSEH da UEG**. 2007. Anápolis: UEG, v.único. p.36 – 37.

ANEXO 1

Mães argentinas popularizam 'manual' para WhatsApp escolar
Veja abaixo as recomendações do manual:

Informação sim, fofoca não
O grupo é muito útil para trocar informações sobre seu filho e os alunos de sua sala. Não o transforme em um local de fofoca.
Responda apenas se for contribuir
Por exemplo, se alguém pergunta "de quem é o casaco azul que esqueceram em casa?" não responda para dizer "meu não é".
Não seja a agenda de seu filho
Se ele faltou à aula, não peça a tarefa pelo grupo, ajude-o para que ele assuma suas responsabilidades.
Pense duas vezes antes de escrever
Não escreva algo que não diria pessoalmente e saiba que a palavra escrita pode ser facilmente mal interpretada.
Não critique o professor no grupo
Se surgir algum problema com o professor, converse pessoalmente para também poder escutar seus argumentos.
Respeite a privacidade
Não compartilhe conteúdos que violem a privacidade de alguém ou que sejam ofensivos para os outros.
Não ridicularize ninguém
Evite os comentários que exponham ao ridículo outros pais de crianças ou professores.
Mantenha sua identidade
Não permita que seu filho responda se fazendo passar por você.
Não exagere nas carinhas
Há coisas que precisam de esclarecimentos. Nem sempre uma imagem vale mais que mil palavras.
Use seu próprio critério
Nem tudo o que se diz no grupo é certo. Leia, avalie e expresse sua opinião se você discordar.

Da resistência e da dignidade. Trabalho docente em tempos de tecnologias digitais em rede

Joana Peixoto

O título deste artigo é inspirado na obra Vergonha e Dignidade,[1] na qual se encontra o monólogo interior de Elias Rukla, um professor que ministra literatura norueguesa num liceu em Oslo para alunos pouco interessados. Este professor vive uma epifania na aula quando se dá conta da cena em que o doutor Relling – na peça *O pato selvagem* – deixa de ser um personagem secundário e passa a ter relevância no contexto da narrativa.

O doutor Relling parecia mero porta-voz de Ibsen, o autor, para anunciar verdades elementares sobre os personagens da peça. Mas ele mostra que tem o que dizer e se torna protagonista ao se configurar como a autoridade que testemunha a verdade. Depois de muitos anos de exercício de seu oficio, aquela revelação provoca uma crise existencial que faz o professor pensar também em sua profissão. É, então, quando começa a compreender "[...] que o saber a ser transmitido não era necessariamente adaptado à vida intelectual e sentimental, ainda em maturação, de seus alunos, mas era frequentemente de tal natureza que se situava em nível muito elevado para eles [...]" (SOLSTAD, 2008, p. 24).

Seus problemas para envolver os estudantes com os estudos estavam relacionados a suas dificuldades para estabelecer o vínculo entre seus conhecimentos e os dos alunos. Os conhecimentos trabalhados no contexto de uma educação formal são selecionados do conjunto dos conhecimentos produzidos historicamente. Os elementos considerados necessários para a configuração da condição humana são convertidos em conteúdos escolares. "Por isto, em relação ao aluno, o professor se encontra num plano no qual formalizou sua relação material e intelectual com [parte do] patrimônio cultural, estabelecendo uma relação mediata com os conteúdos escolares" (PEIXOTO, 2016, p. 373). E o aluno precisa

1 As traduções da versão em francês da obra de SOLSTAD (2008) são de minha responsabilidade.

do trabalho educativo por meio do qual os conteúdos a serem trabalhados são identificados, organizados e apresentados de maneira que possibilite o alcance do objetivo de "[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p. 13).

O processo de aprendizagem é aquele pelo qual "[...] o aluno supera o imediato no mediato e isto acontece por meio de uma tensão dialética entre as duas condições" (PEIXOTO, 2016, p. 374). Assim, o processo de ensino e de aprendizagem envolve, necessariamente, a superação de conflitos: entre saberes mediados e saberes imediatos, entre o equilíbrio de uma relação estável com certo conhecimento e o desconforto provocado por uma outra inteligibilidade.

A formação do professor situa-se no mesmo paradoxo; tendo como objeto a educação como prática social, coloca-se numa dinâmica carregada de tensões que não podem ser resolvidas com uma mera reflexão sobre a prática descolada de conceitos e muito menos com normas a serem seguidas ou técnicas a serem aplicadas. Ou, ainda, com um tratamento binário da prática pedagógica que dispõe, de um lado, os conteúdos disciplinares e, de outro, os procedimentos e as estratégias de ensino.

O constante questionamento de um tema próprio do seu conteúdo de ensino colocou o professor Elias Rukla no gozo de uma descoberta que, por sua vez, pôs em questão a natureza de seu trabalho. Descobrir que aquele personagem que lhe parecia secundário possuía um papel central na trama analisada lhe permitiu elucidar conflitos próprios de seu papel como professor.

Destaco, então, desta complexa obra de Solstad, um aspecto que pode contribuir para discutir algo que me parece fundamental no contexto do debate sobre a profissionalidade docente: a natureza do trabalho docente, que, por sua vez, não pode ser discutida fora do contexto histórico no qual se insere.

A profissão docente é um tema que tem sido bastante valorizado a partir das reformas educacionais que se iniciaram nos anos 1990 no Brasil, sendo também pauta de políticas educacionais em todo o mundo. O consenso em torno da importância de enfrentar os problemas educacionais justifica o discurso de organismos internacionais (Unesco, OCDE, Banco Mundial) que tomam a *profissionalização* docente como uma de suas orientações centrais (BAZZO, 2006; CAMPOS, 2002; CRUZ, 2015; CUNHA, 2013; DIAS-DA-SILVA, 1998; OLIVEIRA,

2008; ROLDÃO, 2007; ROSA; SANTOS, 2015; SHIROMA, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015; TUMOLO; FONTANA, 2008).

Discute-se o perfil profissional necessário ao professor para que este atenda às demandas da chamada sociedade da informação, com base em habilidades e competências que lhe permitirão pôr a educação em sintonia com o mundo contemporâneo, marcado pela presença dos meios de comunicação de massa e pelas tecnologias digitais em rede. E, por conseguinte, ganham força os argumentos que responsabilizam o professor pelos resultados educacionais, indicando a mudança das práticas e das relações pedagógicas como estratégia essencial para a qualificação da educação (BARRETO; LEHER, 2005; ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2015; OLIVEIRA, 2008; SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Os países ditos em desenvolvimento são inseridos nesse projeto global, dentre outras formas, por meio de mecanismos padronizados de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos, aplicados em escala internacional. O baixo rendimento dos alunos, apresentado pelos sistemas de avaliação, é atribuído à (in)capacidade do professor que deve ser profissionalizado. Em consequência, os organismos internacionais enfatizam a formação de professores numa perspectiva padronizada. Observa-se o incremento de estudos comparativos que justificam argumentos globais e estandardizados, os quais ocultam as diferenças concernentes ao ingresso na carreira docente, às condições salariais e de trabalho e à formação inicial (MALANCHEN, 2007; MANDELI, 2014; BARRETO; LEHER, 2005).

Essa aparente valorização da função docente e o consequente investimento formal no desenvolvimento profissional do professor soma-se a um conjunto de ações que materializam uma globalização excludente (ECHALAR, 2015). Então, a *profissionalização* é aqui considerada no contexto de um reordenamento político-econômico que, nas últimas décadas do século XX, configurou-se na transição do capitalismo industrial e nacional para o capitalismo financeiro e transacional (GORZ, 2005; IANNI, 2000; JAMENSON, 2001; MELENCHON, 2002, 2007; SANTOS, 2001).

Com base em revisão de literatura, este artigo evidencia como a noção de profissionalização tem sido utilizada como justificativa de orientações políticas para ações de formação de professores, as quais visam inseri-los nas reformas de caráter mercadológico e produtivista em curso. Neste

contexto, as tecnologias digitais em rede assumem papel primordial, seja como objeto de formação, seja como modalidade formativa, como é o caso da educação a distância. Assim, o movimento de profissionalização articula-se a um rol de políticas que visam à condução dos professores em direção a práticas modalizadas e orientadas pela racionalidade instrumental, que separa meios e fins, num processo de alienação (ALVES, 2009; BARRETO, 2003; BAZZO, 2006; CAMPOS, 2002; CUNHA, 2013; MALANCHEN, 2007; MANDELI, 2014; MARTINS, 2010; MARTINS, 2014; OLIVEIRA, 2008; SCHEIBE, 2006; SHIROMA, 2003; TUMOLO; FONTANA, 2008).

Com estas considerações, pretendo demonstrar que o movimento de profissionalização docente dissimula o aligeiramento da formação e a precarização do trabalho docente, inscrevendo-se num processo de reordenamento do capital.

Reformas educacionais, tecnologias e formação de professores

A profissionalização docente tornou-se preocupação mundial a partir dos anos 1990, quando as práticas docentes foram apontadas como ineficazes para melhorar os baixos índices de aprendizagem dos estudantes. A educação foi, então, assumida pelos governos como ferramenta para o desenvolvimento econômico e o perfil do professor precisaria adequar-se "[...] às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais" (MALANCHEN, 2007, p. 21).

Os diagnósticos que resultam de avaliações padronizadas internacionais indicam que a educação básica não tem logrado a meta de dotar os estudantes dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Como decorrência disso, observa-se a proliferação de discursos que, em diferentes perspectivas, defendem a formação do professor de modo que seja dotado dos meios e da qualificação necessária para resolver os problemas educacionais. Evidencia-se, nos discursos oficiais, a valorização da educação básica e da formação de professores que atuam nesse nível de ensino (BARRETO, 2001, 2003; CUNHA, 2013; OLIVEIRA, 2008; ROLDÃO, 2007; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; TUMOLO; FONTANA, 2008).

A partir desse período, as reformas educacionais têm valorizado a formação docente em nível superior, sendo implementadas ações que visam ao desenvolvimento profissional dos professores (MANDELI, 2014; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; ROLDÃO, 2007). As tecnologias passaram a ser consideradas instrumentos imprescindíveis para o atendimento das demandas econômicas às quais estas reformas devem atender (BARRETO; LEHER, 2005).

> Por vezes recomendações, por vezes imposições, as tecnologias estão na agenda obrigatória dos organismos internacionais e se traduzem nas condicionalidades para o investimento financeiro em nosso país. Verificamos a consolidação de um modelo de disponibilização de equipamentos e tecnologias em que escolas e professores são meros consumidores destes artefatos caros e sofisticados. Ou seja, os meios tecnológicos digitais se colocam mais como aparatos a serem consumidos do que como objeto da intencionalidade docente. (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2015, p. 120)

Em outras palavras, as políticas educacionais são orientadas por demandas econômicas neoliberais com base na avaliação de resultados, no desenvolvimento de certas competências e na exigência do uso intensivo de tecnologias digitais em rede, dentre outras formas, na chamada modalidade a distância (BARRETO, 2001, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011. A educação a distância passa, então, a constituir estratégia importante para a formação inicial e continuada de professores, por sua potencialidade em termos de rapidez, de certificação em massa e de treinamento para o uso de tecnologias digitais em rede.

Trata-se de formar os professores de maneira rápida e eficaz para o desenvolvimento de práticas que preparem os alunos para atingir os resultados esperados em avaliações que realizam uma espécie de classificação das instituições educacionais segundo as exigências do mercado (DIAS SOBRINHO, 2002).

As tecnologias são tomadas como recurso fundamental para a flexibilização das ações pedagógicas, para o desenvolvimento das competências demandadas para a realização de tarefas que caracterizam o mundo contemporâneo e para a necessária inovação das práticas em geral, promovendo a democratização por meio da "inclusão social via inclusão digital" (ECHALAR, 2015, p. 37).

Até aqui, busquei indicar que as reformas educacionais brasileiras, incluindo os programas de formação de professores a partir dos anos 1990, fundamentam-se na lógica econômica de ordem neoliberal globalizada que exige eficácia e produtividade dos trabalhadores. Evidencia-se a necessidade de o professor adequar-se às novas exigências profissionais relacionadas com as inovações tecnológicas e com as mudanças no mundo do trabalho propagadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência (BARRETO, 2001, 2003; OLIVEIRA, 2008). Esse movimento de profissionalização docente está inscrito num processo de reordenamento do capital que buscarei explicitar a seguir.

Efeitos da reestruturação produtiva no trabalho docente

É importante compreender que o movimento de profissionalização docente alinha-se às recentes reformas educacionais que, por sua vez, incluem-se na reestruturação produtiva radical materializada pelo processo de financeirização da economia que vem ocorrendo desde as últimas décadas do século XX (FONTENELLE, 2014; GORZ, 2005; HARVEY, 2010; IANNI, 2000; JAMENSON, 2001; MELENCHON, 2002, 2007; SANTOS, 2001). O que define "[...] esse tipo de capitalismo é a proposição da centralidade do trabalho imaterial, aquele que resulta da revolução informacional e que tem no saber sua principal força de produção" (FONTENELLE, 2014, p. 230).

Como explica Castells (2007), na chamada sociedade em rede, a informação é uma matéria-prima. Segundo este autor, o Estado social contemporâneo é definido por um novo modo de desenvolvimento por ele denominado de modo de desenvolvimento informacional. Este substitui os dois modos de desenvolvimento anteriores: agrário, depois industrial. Neste novo modo, a geração, o processamento e a transmissão de informação não se reduzem a um novo aparato técnico, a informação tornou-se fonte fundamental de produtividade e de poder. As tecnologias digitais em rede transformaram as bases técnicas do capitalismo, verificando-se o "[...] domínio crescente da esfera financeira sobre a economia" e a "mercantilização de novos setores da atividade humana", como a educação (MELENCHON, 2002, p. 1).

Neste contexto, a educação precisa ser ajustada às demandas do mercado, por meio da adoção de estratégias que adequem a escola e os profissionais da educação "[...] aos interesses hegemônicos de

manutenção das condições de acumulação de capital" (MALANCHEN, 2007, p. 20). O modelo pedagógico (conteúdos de ensino, metodologias e materiais didáticos) e de gestão da escola deve ser alterado, assim como a formação docente.

No Brasil, observa-se a expansão da interferência dos interesses privados que investem na área educativa. Freitas (2012, 2014) recorre a uma revisão da literatura internacional para informar tendências resultantes de recentes orientações de políticas educacionais baseadas em avaliação e competitividade, com base nas ingerências de organismos internacionais e em financiamento empresarial na esfera da educação pública. Dentre outras tendências, o autor indica o estreitamento curricular, a pressão sobre o desempenho dos alunos na forma da preparação para testes, além da precarização da formação do professor.

Em publicações recentes, Giroux (2013, 2014) denuncia a marcha do capitalismo expressa por restrições de ordem social impostas pelas regras do mercado. O autor trata do processo global de regressão de benefícios sociais garantidos historicamente, de redução das instituições democráticas e das esferas públicas (exemplificado pelo desmantelamento das escolas) e da erosão dos discursos de justiça, igualdade, valores humanos e valores públicos. Fatos recentes no quadro da educação brasileira ilustram bem estas tendências, tais como as medidas concernentes à terceirização da educação pública por meio da implantação de escolas charter geridas pelas chamadas Organizações Sociais ou o Movimento Escola Sem Partido, que visa operacionalizar medidas e aprovar leis e normativas que impeçam o que denominam de instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, propagando uma pretensa neutralidade em todos os níveis e modalidades de ensino. São projetos que aprofundam a distância entre gestores públicos e atores educacionais, acentuando ainda mais a condição de subordinação do professor.

Portanto, neste contexto, a formação transformou-se em elemento chave da competitividade econômica e o Estado instituiu a flexibilidade e a eficiência como mecanismos indutores para que os professores adequem suas atividades profissionais aos interesses do mercado. Vale lembrar aqui os três eixos para os quais se voltam as diretrizes dos organismos internacionais para o campo educacional: capacitação em serviço, ênfase no desenvolvimento de competências e uso intensivo de tecnologias digitais em rede com estímulo especial à chamada modalidade a distância (BARRETO, 2001, 2003; MALANCHEN, 2007). O que está em

discussão é o aligeiramento da formação de professores ao valorizar as dimensões técnica e instrumental em detrimento do conteúdo.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2006, constitui estratégia privilegiada deste projeto econômico global. Suas estruturas de gestão são baseadas no modelo industrial de divisão de tarefas entre professores conteudistas, professores formadores, tutores presenciais e a distância. A disseminação da licenciatura a distância por este sistema também se insere neste projeto, adotando um ensino segmentado, fundamentado na divisão do trabalho e na oferta em massa (ARAÚJO, 2014; CAMPOS, 2002; MALANCHEN, 2007; MANDELI, 2014; SCHEIBE, 2006).

Mas é preciso lembrar que o tema da profissionalização emerge dos estudos da epistemologia da prática que, por sua vez, emerge da crítica à racionalidade técnica[2] (CUNHA, 2013, 2014). Resgato aqui o potencial crítico deste debate, deslocando o foco das demandas econômicas contemporâneas para as contradições inerentes às condições materiais e objetivas do trabalho docente. Este trabalho exprime as contradições da sociedade, adaptando-se aos princípios do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência. Tal quadro "[...] contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente, obliterando dimensões fundamentais da formação de pessoas (e de profissionais), tais como as dimensões ética e epistêmica" (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2004, p. 251).

Proponho, assim, tomar como objeto de reflexão o trabalho docente concreto como "[...] prática social e historicamente situada no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade [...] resultado [...] das múltiplas relações sociais que a atravessam" (BAZZO, 2006, p. 175). Em outras palavras, considerar o trabalho docente como objetivação das determinações provenientes das políticas de mercantilização da educação advindas da crise econômica e do avanço das políticas neoliberais (BAZZO, 2006).

---

2 "O reconhecimento da educação como uma produção histórica e socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupunha tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual. Não mais se admitia modelos universais e generalizáveis para a formação de professores, pois, apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente. Como decorrência dessa compreensão, identificou-se uma inversão na lógica investigativa. Não mais se partia das matrizes e explicações teóricas para confirmá-las na prática." (CUNHA, 2014, p. 791).

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1982, p. 14).

Por isso, para discutir a natureza do trabalho docente, teci algumas considerações sobre as transformações por que passa o contexto socioeconômico e político da sociedade contemporânea que repercutem na constituição da profissionalidade do professor.

Alienação e trabalho docente

A natureza do trabalho docente envolve o conceito de trabalho em sua dupla dimensão – ontológica e histórica. Trata-se de considerar o trabalho como experiência produtora do homem no sentido de se configurar como atividade vital para o desenvolvimento das potencialidades humanas. O trabalho é a ação transformadora da realidade por meio da qual o homem satisfaz suas necessidades. Ao realizar as tarefas essenciais à vida humana, produzindo os meios de sua subsistência, é que o homem manifesta sua vida. O trabalho caracteriza-se como processo complexo de mediações e determinações constitutivas do desenvolvimento do ser social (MARX, 1987; MARX; ENGELS, 2010). Ele se configura como mediações de primeira ordem, expressas pelas relações que o sujeito estabelece com a natureza e com os outros homens.

> Sob as relações sociais de produção capitalistas, o trabalho, de atividade produtora de valores de uso, se transforma em *mercadoria força de trabalho, emprego, trabalho assalariado ou trabalho abstrato* – mediação de segunda ordem. (FRIGOTTO, 2014, p. 63, grifos do autor).

No sistema capitalista, as mediações de primeira ordem são interrompidas, dando lugar às mediações de segunda ordem que constituem práticas alienadas: práticas hierárquicas de apropriação do que é socialmente produzido já que "[...] no capitalismo o processo de trabalho se encontra subsumido à lógica do capital" (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 165).

O trabalho assalariado converte-se em mercadoria, em coisa que se adquire por meio do salário, que dele se apropria. O trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, que se traduz em mercadoria genérica a fim de ser convertido em salário. Enquanto na mediação de primeira ordem o produto do trabalho conserva a presença humana, por detrás do trabalho alienado se verifica a alienação do homem em si mesmo; uma alienação ontológica que atinge o homem tanto do ponto de vista objetivo como subjetivo (HARVEY, 2010; FRIGOTTO, 2014; MARX, 1987; MÉSZÁROS, 2001, 2006). A mercantilização do trabalho que obriga o trabalhador a ser empregado para sobreviver o impele a aceitar qualquer condição de trabalho e salarial.

O professor encontra-se em um processo avançado de alienação tanto em relação ao produto e ao processo de seu trabalho como de si mesmo. Ele não se reconhece nem no objeto como nos meios de trabalho.

> A especificidade do trabalho do professor é oculta por um sentido genérico traduzido pelo valor de troca que se materializa no salário e na aplicação ao trabalho docente de normas e procedimentos de regulação comuns a todo e qualquer tipo de trabalho no contexto capitalista. (PEIXOTO; CARVALHO, 2014, p. 589).

Como qualquer mercadoria, o trabalho docente contém um valor de uso e um valor de troca. Para Marx, valor de troca é "[...] o modo necessário de expressão ou forma de manifestação do valor" (MARX, 1987, p. 116), é a "[...] utilidade de uma coisa que faz dela um valor de uso" (MARX, 1987, p. 114). O valor de uso é criado por atividades de qualidades distintas, subordinadas a determinado fim. É o trabalho concreto particular, individual que produz valores de uso. Então, diz respeito à formação do assalariado, ou seja, aos "[...] conhecimentos e [...] habilidades [específicos] que ele domina e emprega em sua atividade" (MELENCHON, 2002, p. 3).

"O valor de uso se efetiva apenas no consumo" (MARX, 1987, p. 114): o consumo do valor de uso se efetiva na troca. O valor de troca representa a ação generalizada do homem sobre seu trabalho, resultando da relação entre quem vende e quem compra a força de trabalho. "Nessa relação de forças, são as qualificações e os diplomas nacionais que garantem coletivamente o valor de troca do trabalho assalariado" (MELENCHON, 2002, p. 3).

Pode-se observar a degradação do valor de uso do trabalho docente, dentre outras razões, por uma diminuição geral do nível de formação. Esta tem se baseado em habilidades limitadas que são rapidamente ultrapassadas pela incessante evolução técnica. O processo de (des)profissionalização, de proletarização e de precarização do trabalho docente (ALVES, 2009; OLIVEIRA, 2004), assim como de desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003), tem sido objeto de discussão daqueles que contestam uma formação amparada em bases instrumentais.

No tratamento do tema, são colocadas em discussão as características do processo de trabalho docente em diferentes tipos e níveis de articulação com o ordenamento capitalista, destacando tanto o processo como as relações sociais de produção (CUNHA, 2013; OLIVEIRA, 2008; ROLDÃO, 2007, TUMOLO; FONTANA, 2008). Por esta razão, os efeitos das tecnologias no trabalho docente e no processo de profissionalização do professor compreendem não apenas aspectos de ordem técnica e instrumental e, muito menos, se resumem aos impactos (benéficos ou maléficos) das tecnologias digitais em rede nas práticas pedagógicas.

Para compreender as particularidades do trabalho docente em suas relações com o caráter universal do trabalho e as manifestações do capitalismo contemporâneo, é preciso discutir como e até que ponto as relações sociais de produção determinam ou condicionam distintas inserções de classe no caso do professor. Então, é fundamental tratar das relações entre as tecnologias e o trabalho docente à luz das consequências do processo de reestruturação produtiva na educação para compreender até que ponto as transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho afetam o trabalho do professor.

Trabalho docente com uso de tecnologias

Na política de instauração de um mercado mundial, todos os domínios da vida social e cultural são mobilizados na busca ilimitada de eficiência e competitividade. A educação é fator fundamental de crescimento e de produtividade na concepção do capital humano e na formação de recursos humanos (LAVAL; WEBER, 2002).

> Isso de certa forma nos dá uma ideia da racionalização do trabalho, quando observamos o controle exercido pelo Estado nos planos políticos e ideológicos. Em termos da relação funcional do trabalho com o

> capital, tendo em vista as necessidades de acumulação e legitimação do capitalismo, os professores são responsáveis pela reprodução da força de trabalho. [...] No que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas tarefas que realizam em suas atividades, é evidente o fato que o trabalho docente vem a cada dia expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação. (ALVES, 2009, p. 34-35).

Considerando a posição do professor na divisão social do trabalho e, por conseguinte, no processo de acumulação do capital, pode-se afirmar que as tecnologias digitais em rede reconfiguram as forças produtivas, impondo a precarização e a flexibilização do trabalho docente.

Nessa perspectiva as tecnologias digitais em rede são consideradas elementos fundamentais para a configuração do trabalho flexibilizado no processo de reestruturação produtiva: elas permitem o acesso direto às informações, sem limitações de tempo e espaço, prescindindo, inclusive, da presença do professor. Elas permitiriam a aprendizagem acelerada, automática e eficaz.

A utilização das tecnologias digitais em rede é tida como aspecto fundamental para a formação docente, seja como instrumento, seja como modalidade (como no caso da educação a distância). A adoção destas ferramentas resolveria problemas considerados crônicos nas licenciaturas, possibilitando uma formação rápida e eficaz.

O que está em questão é a instrumentalização dos sistemas educativos para atender às demandas de produtividade e competitividade. As orientações dos organismos internacionais para a educação se articulam a medidas reguladoras da profissão docente tais como a lógica da remuneração por desempenho e produtividade. Assim, as reformas no campo da formação docente e o uso das tecnologias de informação e de comunicação são estratégias "[...] da nova fase de acumulação do capital" (MALANCHEN, 2007, p. 43).

No entanto, a mutação contemporânea do mundo do trabalho não pode ser explicada por um determinismo tecnológico fundado sobre o papel predominante das tecnologias digitais em rede como motor social. Segundo o discurso de ordem determinista, a tecnologia goza de autonomia ante o constructo social, considerando as relações entre a tecnologia e a sociedade em termos de impactos. O determinismo se apoia na linearidade causal entre a técnica e o social. No caso das tecnologias digitais em rede,

a fascinação pelas tecnologias é tão grande que os discursos se articulam em torno da figura de um usuário elevado à condição de um sujeito mais livre e ativo.

O determinismo tecnológico oculta as relações que estão na base do funcionamento social: as forças produtivas e as relações sociais de produção não são levadas em conta, como se o desenvolvimento tecnológico se orientasse por uma lógica independente das relações entre o capital e o trabalho.

Quero destacar aqui que o chamado progresso tecnológico em si não é garantia de conforto e muito menos de esclarecimento de toda a população humana, pois é produto sócio-histórico, marcado pelas condições materiais e objetivas que lhe originaram e que direcionam a sua disseminação. "A tecnologia revela a atitude ativa do homem para com a natureza, o processo de produção direto de sua vida, e com isso também suas condições sociais de vida e as concepções espirituais decorrentes delas" (MARX, 1988, p. 6, nota).

Questiono não apenas o determinismo tecnológico, mas também o determinismo social. Korsch (2008) e LuKacs (2003) indicam que é preciso combater a reificação da teoria revolucionária assim como a sua utilização com fins repressivos e apologéticos, reduzindo o marxismo a uma ciência que instrumentaliza a história. São autores que se colocam num movimento do marxismo ocidental que erige críticas ao conceito de classe ideal: uma classe não pode ser inteiramente instrumentada ou submetida a técnicas de controle, ao mesmo tempo em que não possui, por definição, uma consciência de classe revolucionária.

Então, embora considere o processo de reestruturação produtiva para discutir a profissionalidade docente em articulação com a utilização das tecnologias digitais em rede na educação, compreendo que tal reestruturação (que engendrou novas formas de acumulação de capital) condiciona diretamente, mas não pode determinar unilateralmente o desenvolvimento profissional do professor.

O capitalismo define-se pelo antagonismo estrutural no centro da relação entre capital e trabalho, traduzida numa relação salarial. A clara identificação deste antagonismo não esgota a inteligibilidade do funcionamento nem da relação salarial, muito menos das condições de trabalho do professor. Tendo por base esta visão fundada na dominação infraestrutural das relações sociais de produção sobre seu desenvolvimento superestrutural e ideológico, o desenvolvimento profissional só pode

ser tomado como meta burocrática ou como ilusório mecanismo de valorização do trabalhador.

O capitalismo persiste na expansão do valor do capital: sobrevive à custa da mais-valia, mas as "[...] contradições nunca são definitivamente resolvidas", o que existe é "[...] a internalização da contradição e sua acomodação num grau mais elevado." (HARVEY, 2010, p. 86). Nesta perspectiva é que proponho a investigação cuidadosa das possibilidades emergentes das contradições presentes no momento atual. Contradições que fomentam o presente debate e que vão continuar existindo para além das mudanças em curso, não apenas no processo de formação docente, mas na produção de vida do professor, já que ele forma e é formado nesse cenário de relações conflituosas.

Torna-se, então, premente a necessidade de resgatarmos as condições que possibilitem mudanças e questionamentos do jogo de poder, seus dispositivos e suas práticas, não a partir de uma teoria da obediência e de suas formas de legitimação, mas a partir da liberdade e da capacidade de transformação que pode ser aí encontrada. As relações de poder – expressas nas relações entre capital e trabalho para a extração da mais valia – não têm fundamentos apenas de ordem econômica, mas também ontológica. A fonte de toda a dinâmica social e de todas as relações de poder não repousa em relações simétricas e binárias, o que implica afirmar o papel da tensão e do conflito como motores da dinâmica social.

Resistência para preservar a dignidade do trabalho docente

Como destaca Giroux (2013), os valores públicos e humanos têm sido erodidos por políticas antidemocráticas. As escolas têm sido sucateadas e os movimentos reivindicatórios são reprimidos porque a educação e a mobilização tornam evidentes as desigualdades materiais que estão na base da sociedade.

No primeiro quartel do século XXI, vivemos no Brasil um colapso político expresso por um golpe sustentado pelo poder judiciário e impetrado por grupos econômicos de ordem neoliberal que se apoiam em forças conservadoras. O governo, embora interino, alterou todo o ministério, inclusive o da Educação e intervém no processo em curso de discussão da Base Curricular Nacional Comum. Os fatos recentes da política brasileira se impõem para o caso de considerar teias, tramas e nexos da profissionalização docente, conforme a proposta deste Simpósio. A

profundidade, abrangência e potência do que temos vivido – especialmente nestes primeiros meses do ano de 2016 – têm efeito imediato no sistema educacional brasileiro, em nível curricular e operacional, abrangendo a função da escola, o papel do professor e seus processos formativos.

Por um lado, os professores "[...] são reduzidos a funcionários envolvidos em rituais formais, indiferentes aos problemas inquietantes e urgentes que confronta a sociedade em geral ou às consequências de suas práticas de ensino [...]" (GIROUX, 2013, p. 17). De outro, os professores têm se organizado e se manifestado em diversos níveis quanto às medidas governamentais que dizem respeito a seu objeto de trabalho (os conteúdos e os métodos de ensino) e às suas condições de trabalho.[3] Observa-se, no meio educacional, um instigante debate sobre o processo de formação docente e também acerca dos projetos de mudanças sociais geradas pela luta de poder que ora presenciamos. São diálogos que fomentam relações com o saber que se configuram tanto como instrumentos de dominação como na forma de expressão de resistência, esta última impulsionando a categoria docente a um protagonismo social.

A resistência, ao tornar as desigualdades materiais perceptíveis, dá visibilidade aos sujeitos concretos e, desta forma, retira o professor de sua invisibilidade política e pedagógica. Aquele personagem, aparentemente secundário, é incitado a assumir o seu protagonismo.

O trabalho docente, na perspectiva da condição de classe dos professores, coloca-nos diante de um exigente exercício do pensamento sobre o papel social da educação na sociedade capitalista contemporânea. Isso porque o reconhecimento de que as forças ideológicas e estruturais promovem a precarização do trabalho docente e o aligeiramento de sua formação não exime o professor de sua autoridade pedagógica. Os professores são ética e politicamente responsáveis por aquilo que produzem (GIROUX, 2013).

---

3 Alguns exemplos recentes das ações de resistência dos professores: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso, a Associação de docentes desta Universidade e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso divulgam documento que contesta as ações de privatização naquele estado (junho,2016); profissionais da educação, convocados pelo Comitê Nacional de Educação contra o golpe, ocuparam o Ministério da Educação para protestar contra a revogação da nomeação de 12 conselheiros do Conselho Nacional de Educação e a política educacional do governo interino (junho, 2016); professores e pesquisadores de diferentes universidades públicas do estado de São Paulo (UNICAMP, UFSCar, UFABC, USP, UNIFESP e IFSP) se organizaram na Rede Escola Pública e Universidade, que acompanha as ações de reestruturação da educação pelo governo do estado de São Paulo (fevereiro, 2016). Estes e outros fatos têm sido fartamente divulgados pela mídia. Fonte: < https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 5 jul. 2016.

Os conhecimentos com os quais o professor trabalha não são portadores de pureza intelectual e nem há neutralidade nos métodos de ensino, menos ainda nas opções didático-pedagógicas.

As ações de resistência devem atingir, da forma mais articulada possível, as dimensões política e pedagógica. Se a valorização das competências e habilidades são efeitos da ordem capitalista, liberal, da ética individualista no campo pedagógico (FRIGOTTO, 2014), é preciso propor uma outra pedagogia que leve em conta os condicionantes sócio-históricos do conhecimento e que se comprometa com as suas aplicações.

Conforme tentei esclarecer, o movimento da profissionalização visa inserir os professores em reformas de caráter mercadológico que desvalorizam o seu trabalho. A dignidade docente pode ser resgatada em um tipo de formação que não pode se reduzir à lógica instrumental, que prioriza o domínio de operações técnicas baseadas em habilidades e competências. Ela precisa discutir conhecimentos como produções históricas que alcançam validade universal de forma que permitam a relação entre o geral e particular, colocando o sujeito numa perspectiva de compreensão de sua realidade. Ao valorizar as relações dialéticas entre o homem e o meio histórico-cultural, esta formação propõe uma apropriação histórica das tecnologias digitais em rede, discernindo os diferentes estratos que estas compreendem. Ao questionar a origem e a finalidade social das tecnologias, recusa tanto a sua neutralidade como a sua autonomia em termos didático-pedagógicos.

Referências

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, p. 25-37, 2009.

ARAÚJO, C. H. S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online.** 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.

BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T. Imagens das tecnologias: a questão do sentido hegemônico. In: OLIVEIRA, I, B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. (Org.). **Pesquisa em educação:** métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-22.

BAZZO, V. L. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília,DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p 173-202.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. **Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 249-258, 2004.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial de professores da educação básica na década de 1990**. 2002. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CASTELLS, M. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2007. v. 1.

CRUZ, S. P. DA S. A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, p. 688-707, set./dez. 2015.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação:** entre a ética e o mercado, Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, abr. 1998.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação de professores para a inclusão digital via ambiente escolar:** o PROUCA em questão. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. Uma pesquisa com foco na racionalidade docente. In: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias.** A visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Goiânia: Kelps, 2015. p. 117-125.

FONTENELLE, I. A. O estatuto do consumo na compreensão da lógica e das mutações do capitalismo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 92, p. 207-240, 2014.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional. Como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores Empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, p. 48-59-59, 2014.

FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 29-69.

GIROUX, H. A. La pedagogia crítica en tiempos oscuros. **Praxis Educativa (Arg)**, La Pampa, XVII, n. 1 y 2, p. 13-26, ene./dic. 2013.

GIROUX, H. A. Neoliberalism's war against the radical imagination. **Tikkun**, v. 29, n. 3, p. 9-12, jun. 2014.

GORZ, A. **O imaterial:** conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2010.

IANNI, O. O declínio do Brasil-nação. **Estud. av**., São Paulo , v. 14, n. 40, p. 51-58, dez. 2000.

JAMENSON, F. **A cultura do dinheiro:** ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

KORSCH, K. **Marxismo e filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LAVAL, C.; WEBER, L. **Le nouvel ordre éducatif mondial**. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

LUKACS, G. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 237p. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MANDELI, A. De S. **Fábrica de professores em nível superior:** a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). 262p. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARQUES, M. L. B. O lugar social docente: proletário, camada média ou trabalhador improdutivo?. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 12., 2014, São Leopoldo-RS. **Anais**... São Leopoldo-RS: ANPUH-RS, 2014. p. 1-11.

MARTINS, L. M. O. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MARTINS, T. M. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Carlos, 2014.

MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. São Paulo: Abril, 1982.

MARX, K. **O Capital**. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil/Difel, 1987. liv. 1., v. 1.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da Economia Política. V I, tomo 1-2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Claret, 2010.

MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico.** 2004. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MÉLENCHON, J-L. **Assumer la nécessité d'une force politique nouvelle,** Nouvelles FondationS, Pantin, v. 3, n. 7-8, p. 115-120, 2007.

MELENCHON, J. L. Por um modelo educativo de profissionalização sustentável. **Teoria e Debate,** São Paulo, n. 51, jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/por-um-modelo-educativo-de-profissionalizacao-sustentavel>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.,** Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, p. 29-40, 2008.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, p. 367-379, 2016.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 577-603, jul./dez. 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. de Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, W. B. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015.

SANTOS, B. de S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jul. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educare Educere**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.

SILVA, M. da G. S. **Pedagogia universitária e mudança:** a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil. 2015. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

SOLSTAD, D. **Honte et dignité**. Montréal: Les allusifs, 2008.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 102, p. 159-180, abr. 2008.

Por uma cultura de colaboração: tecnologias digitais como aliadas na formação didático-pedagógica de professores universitários

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Patrícia Meyer

Introdução

Em discurso proferido em 1935, Anísio Teixeira afirmou que a função da universidade é exclusiva e não se trata apenas de difundir conhecimentos ou de preparar profissionais. Para Teixeira (2010, p.33), a universidade "conserva o saber vivo", "formula intelectualmente a experiência humana", "difunde a cultura". É um lugar de "inquietude", "de compreender e de fazer", que acolhe a sede de "saber e melhorar". É a universidade que faz a "vida marchar".

O que vivenciamos hoje, como pesquisadores da Educação, é um cenário em que a universidade se vê desafiada a redefinir seu papel (RAMOS, 2010; ZABALZA, 2004), o que perpassa um profundo questionamento acerca dos métodos tradicionais de ensino, assim como reflexões sobre como assegurar uma formação integral do indivíduo, intelectual, profissional, humana e cidadã. Uma formação que se dê ao longo da vida e, portanto, calcada na emancipação dos estudantes, para que eles possam ser autores de suas vidas acadêmicas e profissionais, com liberdade e responsabilidade. O desafio é articular, no âmbito universitário, o fomento ao debate crítico, mas também a profissionalização, focada no desenvolvimento pessoal e na autonomia (RAMOS, 2010).

Diferentes fatores tornam complexo este novo contexto da universidade e do professor universitário na contemporaneidade. A massificação, a internacionalização, a abertura para a sociedade – desde as pressões do setor empresarial até a maior dependência em recursos financeiros externos, são apenas alguns, citados tanto por Zabalza (2004) como Rossato (2011) e ainda o ingresso de novas tecnologias que se integram distintamente

de acordo com os diversos perfis institucionais (FÁVERO; CASTELLI; MARQUES, 2015).

Mesmo diante de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas, ainda persiste a premissa historicamente construída de que a função do docente universitário é de transmitir conhecimentos consolidados cientificamente. O foco está no ensinar ao invés do aprender. Cabe, ao professor erudito e que detém conhecimentos específicos de determinada área do saber, que, na maioria das vezes, investiu em sua formação na pós-graduação *stricto sensu*, ensinar repetindo a mesma forma com que foi ensinado (CUNHA, 2010).

A compreensão de que não basta o conhecimento acadêmico ou científico da disciplina para um trabalho docente que efetive a aprendizagem do estudante passa pela valorização dos saberes pedagógicos no âmbito universitário, passa pela compreensão que ser professor não é apenas um dom. A docência, como uma atividade complexa, exige uma multiplicidade de saberes, já evidenciados em diferentes matrizes por Gauthier et al. (1998), Tardif (2002) e Cunha (2010). São saberes, competências e atitudes relacionadas às condições de aprendizagem; ao contexto cultural e social dos estudantes; no alinhamento dos objetivos de aprendizagem, planejamento, estratégias, conteúdos e avaliações; saberes afetivos; éticos e políticos, entre outros.

Mesmo que resistentes, é nítido que os docentes sentem a pressão para empreender mais esforços para planejar, desenvolver materiais didáticos ou objetos de aprendizagem, investir na interação com os estudantes, criar novas estratégias, revisar técnicas e incorporar novas tecnologias. Capacitações pontuais, descontextualizadas e pouco focadas nas necessidades e experiências individuais, portanto teóricas e dissociadas do cotidiano dos docentes se mostram cada vez mais infrutíferas (CUNHA, 2014).

As pesquisas de Maria Isabel da Cunha (2014) evidenciam que a formação docente clama pela potencialização da experiência, por iniciativas que favoreçam a capacidade dos professores de serem sujeitos ativos em sua formação, a partir de problemas da vida real, tal como tem sido o movimento crescente para o desenvolvimento de comunidades de prática no ensino superior (HÉNARD; ROSEVEARE, 2012). Assim, como defende Ramos (2010), ao entender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não de forma cumulativa, mas integrativa, Cunha (2014) defende que a sociabilização das boas práticas pode promover a reflexão e a disposição em aprender a partir da experiência

de outros professores. A cultura da inovação, criatividade, curiosidade e da investigação, pode servir, portanto ao ensino. Usa-se a valorização da pesquisa em prol da formação pedagógica dos professores universitários.

Cunha (2014) destaca a urgência em interromper uma tradição cultural de que a responsabilidade pela docência é individual e autônoma. O individualismo se mostra um entrave a qualidade das universidades. Como diria Roldão (2010) o "isolamento" e a "privacidade", apenas forjam uma autonomia aparente, que nada mais é do que fator de antiprofissionalidade. A partir do direito arbitrário de agir como querem, o que, segundo Roldão (2005), se configura como um mecanismo de inter-defesa, alimentam-se elementos perversos que geram a desarticulação dos professores quanto corpo coletivo.

Os próprios estudantes acostumaram-se à situação em que cada professor segue seu próprio ritmo e apresenta programas e exigências isoladas (ZABALZA, 2004) e até rejeitam propostas inovadoras que levem ao rompimento desse esquema consagrado porque, na concepção dos alunos, isso irá exigir maiores esforços da parte deles e porque eles também não estão habituados a outra proposta didática.

São recorrentes os relatos de resistência dos estudantes em qualquer cenário de mudança, mas o que vivenciamos atualmente, é que há uma espécie de vício na transmissão, como se não houvesse aula se não existir uma palestra do docente. Inicialmente há uma resistência, do educando, em adotar um papel mais ativo e responsável.

A vivência junto aos docentes universitários demonstra que embora valorizem o compartilhamento de experiências e a formação continuada, o frenético ritmo de trabalho, a falta de tempo e a multiplicidade de tarefas; os conduz ao isolamento, o que reforça a crença de que os docentes que atuam na universidade não precisam de formação no campo do ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), até porque se constituíram professores de forma autodidata e intuitiva (CUNHA, 2014). Simultaneamente, ao ser enfraquecida a dimensão do trabalho coletivo, de formação entre pares, de processos coletivos de aprendizagem referenciados na realidade (CUNHA, 2010), se desconstrói a profissionalidade docente no magistério superior.

Iniciativas pontuais, como assessorias pedagógicas, participação em eventos, ou professores que ingressam, por vontade própria, em cursos de pós-graduação em Educação ou em disciplinas como Processos Pedagógicos, Metodologia, Didática e Estágios de Docência se mostram fundamentais, porém pouco efetivas em uma perspectiva mais ampla. As competências

de um pesquisador são essenciais para um professor universitário, mas os saberes que a prática docente exige são muito mais amplos. E embora os programas de pós-graduação stricto sensu sejam, segundo a legislação brasileira, responsáveis pela formação dos professores universitários, as pesquisas (SOARES, 2010) apontam que mesmo os programas na área da Educação priorizam somente a pesquisa (CUNHA, 2010).

O professor iniciante, legitimado por sua experiência no mercado de trabalho, realiza a sua inserção profissional sozinho, de forma isolada, sujeito a todos os tipos de erros e distorções, e aprende a "ensinar, ensinando" (ZABALZA, 2004). Não é comum encontrar a colaboração dos colegas ou apoio institucional do departamento ou da universidade (GUZMÁN-VALENZUELA; BARNETT, 2013). Há ainda aqueles que são legitimados pelas pós-graduações stricto sensu para a pesquisa, mas sem oportunidades específicas para este fim, se tornam professores e se veem obrigados a se dedicar as salas de aula.

Em pesquisa sobre as dificuldades dos professores universitários em início de carreira, Guzmán-Valenzuela e Barnett (2013), evidenciam que em um cenário competitivo, de alto grau de autonomia e de pouca cooperação, os professores se sentem inseguros, o que os leva a focar exageradamente na transmissão dos conteúdos. Os sujeitos analisados apresentaram, por exemplo, dificuldades no planejamento, na gestão do tempo, na avaliação da aprendizagem, na explicação e contextualização de determinada temática. Além das dificuldades explicitadas, foram identificados outros problemas como falta de capacidade para interpretar situações de ensino ou as demandas e efeitos de suas ações na aprendizagem dos alunos, demonstrando que os professores tinham maior foco no processo de ensinar do que nos resultados que estavam alcançando com os estudantes.

A formação do docente universitário é desafiadora (ZABALZA, 2004) porque precisa articular os interesses de desenvolvimento pessoal dos docentes com as necessidades institucionais e ainda envolver diferentes membros da comunidade acadêmica, em diferentes momentos nos ciclos de vida profissional (professores iniciantes e experientes, colaboradores administrativos e docentes). Também requer lidar com condições adversas, como ritmo e sobrecarga de trabalho e o desprestígio e fragilidade do conceito da pedagogia universitária (CUNHA, 2010). A redefinição de processos pedagógicos envolvendo professores e estudantes requer um forte investimento na revisão dos processos internos das universidades, um

esforço continuado e articulado para uma mudança de cultura. Requer interdisciplinaridade, comunicação, reflexão coletiva e um exercício permanente de fomento à participação.

Como estudantes, os professores universitários são rígidos e exigem legitimidade e credibilidade dos formadores, tanto os externos à instituição quanto os internos, além de coerência entre as ações políticas, institucionais e de formação. Outro fator é que uma formação no modelo centralizador, com foco nas diretrizes institucionais e de gestão, costumeiramente enfrenta a resistência dos líderes não formais, presentes no corpo docente e pode ser confundida com desvalorização profissional. Há, nesses casos, forte incidência de boicotes as ações e iniciativas planejadas, pouca participação e desistências. Portanto, impõe-se estabelecer um espaço de negociação com os docentes, em uma perspectiva democrática.

Apesar de complexa, a formação dos docentes universitários se evidencia como a resposta para que as universidades abandonem uma perspectiva tradicional de educação, centrada em um processo de transmissão do conhecimento, reforçada pela quantidade infindável de aulas expositivas, em um cenário em que é "preciso vencer" o conteúdo curricular. O foco é a construção da universidade como uma organização "aprendente" (CUNHA, 2014) e que produza conhecimento em prol de sua própria inovação.

O desenvolvimento profissional em uma perspectiva coletiva

Com o intuito de discutir o papel da colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores universitários realizamos um estudo qualitativo nos trabalhos científicos apresentados, em 2015, na última reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), analisando-os para identificar como a colaboração entre pares é mencionada no teor das pesquisas. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados na AnpedSul (MEYER; VOSGSERAU, 2016), realizada em Curitiba, em julho de 2016 e se tornarão capítulo de livro a ser publicado (MEYER; VOSGERAU, 2017), pela Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores (RIPEFOR).

Foram analisados 119 trabalhos e pôsteres aprovados nos seguintes Grupos de Trabalho: Didática (GT4), Formação de Professores (GT8), Trabalho e Educação (GT9) e Política de Educação Superior (GT11).

Para selecionar os textos, foram utilizados os descritores: formação docente, desenvolvimento profissional e colaboração entre pares. Após uma análise primária do título e resumos, foram descartados aqueles que não apresentavam em seu objetivo relação com os filtros adotados. Foram selecionados 24 trabalhos, distribuídos em 20 comunicações e 4 pôsteres. Destes seis não contribuíram para responder a questão de investigação e foram excluídos, restando 18 que compuseram o corpus documental da pesquisa.

Os artigos analisados a partir da 37ª Reunião Anual da Anped demonstram que é necessário instituir a colaboração entre pares na cultura profissional dos professores universitários e na cultura institucional das universidades. A valorização da colaboração está presente no discurso dos docentes, mas não se evidencia na prática profissional. Trabalho e formação permanecem atrelados a uma perspectiva individual. Isso pôde ser verificado nas pesquisas que relatam que, diante da ausência de programas institucionais de formação didático-pedagógica e da impossibilidade de obter apoio dos colegas, os profissionais, por vontade própria, buscam programas de pós-graduação para superar suas inseguranças e valorizam a troca e o compartilhamento de experiências promovidas por esses cursos (SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015; ASSUNÇÃO, 2015).

Ao ouvir os professores universitários, as pesquisas apontam que a colaboração entre pares é vital para as ações de gestão (FERNANDES, 2015) e para a inovação no Ensino Superior (AGUIAR, 2015), pois comprovam que quando os processos de tomada de decisão são fruto de um trabalho coletivo, de debate, participação e engajamento, têm mais chances de gerar mudanças significativas. Mudanças essas que também podem ser aplicadas em relação ao modo de ensinar, com foco na melhoria da aprendizagem do estudante, gerando uma ruptura em relação à imitação (repetição da prática vivenciada como estudante pelo professor) para um exercício da docência em uma perspectiva dinâmica, em movimento, de superação ou renovação em relação ao que se tinha como professores modelo ou de referência (FLORES; DALBEN, 2015; GOMES, 2015).

As citações dos professores universitários que foram sujeitos das pesquisas, infelizmente, apontam para uma insegurança em compartilhar com os colegas de profissão. Isso está relacionado tanto à perspectiva apontada por Cunha (2014) de que nossa sociedade valoriza a solução e a resposta, ao invés da dúvida, quanto da perspectiva de anti-diálogo, criticada por Paulo Freire, e linha condutora de diversas pesquisas

apresentadas na Anped. Mesmo com a grande influência dos conceitos teóricos freireanos na Educação, que podem justificar a forte presença e valorização do diálogo e da troca entre pares no discurso dos docentes ouvidos; na prática, as falas dos professores universitários ressaltam a dificuldade em lidar com o pensamento divergente, falta de abertura para a troca e ausência de condições de trabalho propícias para encontros e reuniões. Esta dificuldade "individual" de estabelecer diálogos efetivos e significativos para reflexão e formação reforçam a importância de estímulo e apoio institucional. Da mesma forma, fatores citados como multiplicidade de tarefas, sobrecarga de atividades e falta de tempo, responsáveis pela precarização do trabalho docente, só podem ser minimizados ou sanados pela via organizacional, o que implica, mais uma vez, que a colaboração entre pares está intimamente relacionada a uma política institucional.

Dentre os artigos analisados, já há aqueles que apontam, em seus resultados parciais (MUSSI;ALMEIDA, 2015; SCHNETZLER; CRUZ; MARTINS, 2015) que a proposição de projetos institucionais podem levar ao trabalho coletivo, integração e engajamento e que, ao contrário – atividades essencialmente individuais como a pesquisa, geram fragmentação e competitividade entre os pares, contribuindo para o individualismo e não permitindo ao professor sentir-se empoderado para lidar com as questões cotidianas da sala de aula, bem como motivado para desenvolver-se profissionalmente para a docência

O empoderamento do professor a partir da autoformação

Um trabalho apresentado na última edição do Endipe sobre as representações de professores de uma universidade pública baiana em relação ao desenvolvimento profissional docente (RIBEIRO, 2014) evidenciou que este conceito ainda não tem um sentido prático para a vida profissional dos professores. Os resultados não evidenciavam representações sociais sobre o objeto de pesquisa, apenas representações individualizadas com foco em formação, capacitação, pesquisa, qualificação, aprimoramento, carreira e ensino. Também não estavam presentes termos como colaboração ou compartilhamento, e nenhum dos citados remete a uma perspectiva coletiva. O próprio trabalho orienta que é preciso que os docentes discutam e troquem experiências bem-sucedidas, para que a docência possa alcançar o status atribuído à pesquisa.

Em outro artigo, por nós desenvolvido, em processo de apreciação editorial, no qual fazemos uma análise das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) quanto à formação para a docência universitária, mencionamos que embora seja objetivo deste órgão governamental a formação de recursos humanos qualificados para a docência em grau superior, as suas estratégias de avaliação, ao privilegiar a quantidade de publicações, provocam consequências não apenas à pertinência da produção científica como na manutenção da insuficiente formação didático-pedagógica de professores atuantes na graduação. As políticas públicas voltadas ao acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação, embora se pronunciem planos sistêmicos, direcionados à interdisciplinaridade e, em uma perspectiva articulada, ainda não consideram a multiplicidade de saberes necessários para uma boa atuação do professor universitário. Encaram a perspectiva de formação como se bastasse sua iniciação e seu aprofundamento em relação à pesquisa; como se estes profissionais nunca fossem destinados à sala de aula ou apenas o conhecimento científico fosse suficiente. Nem o conceito de rede de sociabilização de conhecimento e legitimidade que perpassa a divulgação científica e construção de notoriedade, é propulsor para o compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas dentro das universidades, o que evidenciaria um rompimento com o individualismo.

Acreditamos que a valorização da formação de ordem didático-pedagógica, perpassa, portanto, a criação de redes internas e institucionalizadas de compartilhamento de experiências de ensino entre os docentes. Porém, embora isso implique em superar o individualismo, há uma necessidade de empoderamento docente para que esse tipo de iniciativa seja possível. As conclusões que compartilhamos ao longo desse texto revelam dificuldades do professorado em se comunicar de forma eficaz quando se trata de discutir sua prática. Superar a insegurança requer ações de fortalecimento da autoconfiança do professor e simultaneamente, um rompimento de suas certezas e convicções. O professor precisa estar aberto a aprender. Para romper a tendência de se trabalhar sozinho, protegido pela autonomia e liberdade científica é necessário a valorização do docente, um reconhecimento de seu valor profissional e que se evidenciem seus bons resultados junto a seus estudantes. A valorização do conhecimento e das competências necessárias a ensinar, inicia na adoção de um discurso de que ensinar é uma tarefa complexa, fomenta a urgência de uma consistente formação pedagógica no indivíduo e reforça a identidade profissional do

docente, essencial para a perspectiva coletiva. O que estamos propondo é uma dinâmica de formação que perpassa um senso de autoeficácia, mas que reconhece a essencialidade do outro para que as mudanças sejam realizadas de forma efetiva e assegurem bons resultados. Afinal, são distintos os cenários a cada sala de aula, curso, disciplina, turma.

O empoderamento é um processo pelo qual os participantes desenvolvem as competências necessárias para cuidar de seu próprio crescimento e resolver seus problemas. É a crença de que se têm as habilidades e conhecimentos para melhorar os cenários em que atua. Desde a década de 80, o conceito é estudado em relação a professores, em diferentes estudos que relacionam que profissionais empoderados são mais comprometidos com seu trabalho e entusiasmados com as atividades de ensino e aprendizagem e envolvidos com as instituições de ensino nas quais atuam (BOGLER; SOMECH, 2004).

O empoderamento docente está relacionado a seis dimensões: a participação do docente em processos de decisão – desde que seja genuína e não apenas no discurso, e que isto afete seu trabalho; as oportunidades institucionais de crescimento profissional, gerando aperfeiçoamento e a expansão de habilidades; *status*, o que implica em respeito profissional pelos pares, o que provém tanto de conhecimento quanto de experiência e gera apoio e suporte; senso de autoeficácia, ou seja, a convicção de que detém as habilidades e capacidades fundamentais para promover e mediar a aprendizagem no estudante; autonomia e impacto, ou seja, que pode influenciar no cenário em que está inserido e que tem controle sobre diferentes aspectos de sua vida profissional (SHORT; RINEHART, 1992).

O empoderamento torna os professores mais criativos (AYOB; HUSSAIN; MAJID, 2016) e produtivos. Quando os professores têm autonomia e participam dos processos de tomada de decisão, eles podem contribuir para que as mudanças sejam realizadas de forma efetiva e assegurando bons resultados (SHORT; JOHNSON, 1994).

Em um cenário de empoderamento, as pessoas confiam em sua capacidade de pensar e atuar por conta própria, em monitorar seu próprio desempenho (autoregulação) e tomar iniciativa para ajudar o desenvolvimento do outro. Há segurança na execução dos processos cotidianos e envolvimento na resolução de conflitos que possam gerar mudanças. Short e Rinehart (1992) destacam, porém que os professores empoderados são críticos e, portanto, intensificam um cenário de diversidade de opiniões, difusão de ideologias divergentes e debates. O

desafio é intensificar as habilidades de comunicação e a tolerância, para que a resolução dos conflitos implique em melhoria na eficácia das ações institucionais.

Um novo arranjo para a profissionalidade docente

A docência universitária tem um caráter instável e flexível e exatamente pelo componente humano, exige um forte empoderamento do profissional. Isto não implica que a docência universitária tenha que se restringir ao uso da intuição ou improviso, ao contrário, requer a aplicação de fatores bastante específicos como capacidade crítica e analítica, de diálogo entre conhecimento científicos e pedagógicos, autorreflexão, comunicação e socialização entre pares (RAMOS, 2010). A profissionalidade do docente universitário, porém, é frágil e influenciada principalmente pelo fato de que os professores por vezes estão mais identificados com sua área profissional de origem, e são estes os saberes formais, oriundos do ofício ou da pós-graduação, que são exigidos, e sim aqueles relacionados à docência. A reflexão sobre o papel da universidade influencia diretamente o debate em relação a quem é o docente universitário e como se constitui a sua profissionalidade docente.

Em revisão sistemática realizada na base Scielo, buscando os artigos regionais com o descritor 'profissionalidade docente' (sem aspas), identificamos inicialmente 17 documentos que contribuíam para a seguinte investigação: "como a produção científica nacional discute a profissionalidade docente no ensino superior?". O foco da pesquisa estava em localizar pesquisas empíricas que enfatizassem os desafios, experiências e iniciativas relacionadas a profissionalidade e formação do docente universitário. Após sucessivas análises, identificamos um corpus documental de três artigos que contribuíam para a pesquisa.

Pedroso e Cunha (2008) objetivam caracterizar as práticas pedagógicas de docentes atuantes em um curso de graduação em Nutrição que apresentavam indícios de aprendizagens emancipatórias. Para isto, adotaram uma abordagem etnográfica, para identificar nas experiências elementos que as tornassem inovadoras, na medida em que favorecessem uma ruptura com o modo tradicional de ensinar. Os sujeitos das entrevistas, que geraram quatro depoimentos, foram apontados pelos estudantes como professores que desenvolviam práticas significativas em suas trajetórias. Os

resultados demonstraram que os estudantes valorizavam as disciplinas em que havia intensa articulação entre teoria e prática, especialmente as de estágio. Em comum, as práticas docentes estimulavam a interlocução com o professor, com os pares ou com equipes multidisciplinares, incentivando a aprendizagem não apenas em contextos reais, mas a partir do trabalho em equipe. Também eram realizadas pesquisas e reflexões, com intuito de sistematizar e evoluir nos conteúdos abordados, e muitas vezes isto considerava a diversidade e a individualização da aprendizagem. Os contextos eram mais flexíveis e os estudantes mais ativos e atuantes, inclusive nas etapas de organização da disciplina. Os professores adotavam posturas mais colaborativas, de mediação e orientação, assumindo a responsabilidade de contextualização das temáticas. Os resultados evidenciam que não basta ao professor universitário o domínio do saber específico de sua área de atuação, tendo em vista que as experiências formativas valorizadas pelos discentes são aquelas que realçam os saberes afetivos, pessoais, relacionais e pedagógicos necessários à prática profissional. Ao valorizar os professores que estão rompendo com uma lógica de transmissão de conhecimentos, com foco apenas no saber e não no aprender, a pesquisa evidencia que professores já imersos em uma nova perspectiva de profissionalidade do docente universitário podem inspirar a renovação pedagógica em outros docentes. Não se trata da criação de um modelo (RAMOS, 2010), mas sim de desencadear em uma aprofundada reflexão sobre a prática docente e seus desafios, sobre as diferentes possibilidades de estabelecer relação entre professor, aluno e conhecimento.

O artigo de Luz e Balzan (2012) apresenta os resultados de tese defendida em 2007 em que foi empreendido um estudo de caso no Programa de Formação Continuada para Docentes de Ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Foram coletados dados, por meio de questionários e entrevistas, com 385 professores de ensino superior e 21 gestores com intuito de identificar mudanças na prática docente que podem ser atribuídas ao projeto. Os resultados evidenciam que a formação continuada foi fundamental para capacitar os docentes em relação a estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem e, principalmente, a ressignificar seu papel quanto docente na universidade, o que se relaciona diretamente ao conceito de profissionalidade docente e com a perspectiva de Ramos (2010) de que a atualização didático-pedagógica pode desconstruir a visão de que o professor é um profissional do saber, para que possa atuar como um profissional do ensino.

A pesquisa salienta que, houve uma mudança crucial na visão: ser um 'profissional de carreira que ensina' para um 'ser profissional docente de uma profissão'. Outra mudança detectada que converge com a pesquisa anteriormente citada é de que a formação continuada impacta positivamente na relação entre professor e aluno. O Programa provocou "avanços na cultura profissional docente na Instituição", mas para isso teve como pressupostos básicos atender as expectativas dos docentes, permitir sua participação em relação à constituição do programa, valorizar o conhecimento pedagógico, mas também os saberes específicos, promover trocas e diversificar as estratégias e eventos, sendo que as oficinas práticas foram as mais apreciadas. O artigo discute a verificação de que que o programa é mais bem avaliado dependendo da visão que o professor tem em relação ao ensino. O conhecimento pedagógico tão relevante para a profissionalidade docente em outros níveis de ensino, por vezes fica subvalorizado em relação à pesquisa, quando tratamos do Ensino Superior. Aquele profissional que prioriza o ensino considera válida a formação continuada, o que evidencia o papel da pesquisa, avalia como perda de tempo.

A pesquisa de Massabni (2011) tem como enfoque os conflitos dos professores em formação nas licenciaturas e de que forma isto se relaciona a aquisição da profissionalidade docente. Fatores como o sobrecarga de trabalho, questionamento sobre papel do professor, perda de prestígio profissional, sentimento de que não há domínio sobre diferentes situações e contextos profissionais são citados como desencadeadores de conflitos. O estudo, com seis estudantes de Biologia, parte da premissa de que o profissional docente convive com impasses e inseguranças para os quais não existem respostas únicas e precisas. Os estudantes entrevistados responderam questões sobre dilemas profissionais e receberam histórias hipotéticas com desafios que abordavam temáticas como autoridade docente, autonomia profissional, escolhas pedagógicas, concepção e função do professor, profissão docente e seu compromisso profissional. O estudo aponta diferentes níveis de apropriação da profissionalidade docente presentes nos estudantes; a questão é, portanto, de como a licenciatura pode avançar nessa profissionalização já na formação inicial do sujeito, especialmente evidenciando e problematizando situações que serão vivenciadas ao longo da carreira docente. A pesquisa conclui que é urgente a preparação dos docentes para os desafios profissionais desde a formação inicial para que consigam desenvolver suas formas de enfrentamento aos problemas.

O suporte das tecnologias digitais para uma transformação cultural

Como o professor universitário compreende a sua docência? Em uma dimensão meramente técnica? Como um dom ou paixão? De forma meramente intuitiva e focada na improvisação? Os professores são o fator mais essencial em relação à eficácia e sucesso de implementação de inovações na educação. Por isso, a formação docente deve aprofundar mutuamente o conhecimento, promover a reflexão, assim como fazer emergir novas habilidades, crenças, estratégias e reduzir as resistências, potencializar a autoria. Isto não é tarefa simples.

Na tentativa de promover uma transformação cultural na formação continuada de professores, desde 2014, a instituição PUCPR empreende uma estratégia de formação baseada no estreitamento do relacionamento entre a direção da instituição e o professorado por meio de eventos presenciais, reuniões de acompanhamento individuais e coletivas com apresentação de *feedback*, proposições de projetos pilotos e iniciativas integradas aos desafios das disciplinas e cursos de graduação, elaboração de publicações e promoção de cursos híbridos (presenciais e online) ofertados de forma contínua. Este é, pelo menos, o terceiro modelo institucional de formação continuada docente implementado na IES. No atual esforço, a iniciativa partiu da redefinição dos princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem: a autonomia, senso crítico, cooperação, honestidade e dedicação tanto na perspectiva do aluno quanto do professor (PUCPR, 2015), promovendo discussões ancoradas no cotidiano com professores e estudantes, assim como eventos em diversos formatos: conferências, bate-papos, seminários e simpósios. Também foi criado um centro de Ensino e Aprendizagem; adotou-se institucionalmente os princípios da aprendizagem ativa e da abordagem por competências a partir do referencial teórico de Scallon (2015) que se distingue das demais referências sobre a abordagem, associando ao desenvolvimento da competência critérios associados ao saber-ser que se integram aos princípios definidos pela instituição. Para estas mudanças promoveu oficinas para Decanos, Coordenadores de Curso e Professores do Núcleo Docente Estruturante de cada curso e dando continuidade ao processo ofereceu consultoria individualizada para cada curso, para revisão sistemática dos documentos institucionais e das diretrizes pedagógicas em prol desse novo cenário. Empreendeu, portanto, uma estratégia ampla, revista e reforçada a cada desafio, sistemática e dinâmica em relação ao contexto da universidade.

Há um acompanhamento também meticuloso das ações, com intuito de que possam gerar dados que subsidiem pesquisas acadêmicas, que por sua vez, possam dar novos direcionamentos ao trabalho.

No sentido de suscitar uma transformação cultural, as tecnologias também permeiam todo esse processo promovendo a interação, o acesso aos conteúdos, uma flexibilidade de tempo e espaço em relação às oficinas desenvolvidas. De forma mais incisiva, a proposta de formação contempla ainda a elaboração do portal "Observatório de Inovação e Criatividade no Processo de Ensino e de Aprendizagem".

O portal parte da compreensão de que existem ações individuais dos professores que estão sendo realizadas com resultados bastante pertinentes, mas que não são conhecidas pela comunidade. Afinal, a porta das salas de aula na maioria das vezes está fechada e a sala dos professores, há tempos, deixou de ser espaço de interlocução para se tornar uma breve pausa para um descanso.

A iniciativa também reconhece que a formação realizada individualmente e a partir da motivação intrínseca de cada profissional é fundamental e precisa ser articulada tanto com as necessidades institucionais como partilhada entre os pares (ZABALZA, 2004). Neste sentido, o portal pretende criar um novo contexto para o compartilhamento de experiências e materiais didáticos entre os docentes, assim como estratégias para superar a resistências às mudanças e revisar a prática pedagógica. Desta forma, reforça-se a percepção de que a profissionalidade do docente universitário passa pelo conceito de interação, comunicação e sociabilização. Evidencia-se o componente humano e relacional, de corresponsabilidade e colaboração.

Acreditamos que o meio virtual pode ser um espaço privilegiado de formação docente e promotor de aprendizagens, desde que as partes envolvidas no processo sejam ouvidas e conscientizadas em relação às condições presentes. Dessa forma, o portal poderá auxiliar na visibilidade, reconhecimento e valorização profissional, ao proliferar via Internet as boas práticas realizadas pelos docentes e, portanto, fomentar as trocas. A ideia, fundamentalmente é transformar informação em conteúdo pedagógico em prol da formação dos professores, apoiando a constituição da pedagogia universitária e da profissionalidade docente – na visão de que o professor é um profissional que desencadeia aprendizagem.

Para difundir as iniciativas dos professores poderão ser realizadas entrevistas, reportagens, vídeos, infográficos e outros recursos visuais, assim como cursos abertos, planos de aula, artigos e diversos objetos pedagógicos. Um conteúdo dinâmico, vivo e em movimento, produzido

por equipe multidisciplinar, fruto da experiência de quem está dialogando cotidianamente com os desafios do espaço universitário.

A tentativa é de sensibilizar, engajar e valorizar o corpo de professores universitários, para que eles possam encorajar, em todo professorado, práticas inovadoras no sentido de que o aluno se torne o centro do processo de aprendizagem, estimulado a propor perguntas, investigar as respostas e construir de maneira efetiva o seu conhecimento.

A partir da configuração de três eixos: pesquisa, ação e formação, a intenção é de que o Portal possa contribuir para uma cultura de colaboração e de autonomia de aprendizagem em relação aos diferentes atores neste processo: estudantes e professores. Nesse processo, a inovação é colocada não simplesmente como novidade, mas também em uma perspectiva de renovação de ideias, conceitos, concepções, técnicas e processos. Inovação ou renovação que implica em uma forma diferente de agir, diante de uma nova situação ou contexto, implica movimento e reflexão.

Mais do que um repositório de conteúdo, o portal evidencia um processo dinâmico e não linear, que compreende que cada docente tem seus interesses e valores, e que isto afeta diretamente na seleção dos conteúdos que julga mais pertinentes a sua prática profissional. Por isso, os conteúdos estarão sistematizados a partir de diferentes objetos de aprendizagem, contextualizados e sistematizados para facilitar a busca e curadoria do usuário. Os conteúdos irão evidenciar os autores das práticas e incentivar que elas sejam aplicadas, em diferentes contextos e que os docentes possam também compartilhar seus novos resultados. Assim haverá atualização e nova configuração dos materiais para diferentes cenários de aprendizagem. O Portal é aberto para toda a comunidade, expandindo a inserção da universidade e sua interlocução com a sociedade, contribuindo com todos os cidadãos que almejam um desenvolvimento contínuo e simultaneamente para a educação formal e não-formal.

Considerações finais: em prol de uma cultura de colaboração

É contraditório valorizar a universidade como um espaço de construção do conhecimento, de integração entre ensino, pesquisa e extensão, com o compromisso de promover a crítica, o pensar sobre a realidade social, econômica e política, com papel de humanizar a sociedade e manter, em nome da autonomia, da liberdade de cátedra e do prestígio do professor

universitário, tendo sua sala de aula fechada e sua prática de ensino engessada no modelo tradicional, como se o compromisso pela aprendizagem fosse apenas do estudante e este um mero receptor de conteúdos inerte.

Os novos desafios impostos à universidade estão intimamente relacionados à adoção de uma postura colaborativa, entre gestores e professores, professores e professores e professores e estudantes. As novas tecnologias de informação e comunicação potencializam esse cenário, em que os conteúdos ao invés de ponto de chegada são pontos de partida para a construção de conhecimentos contextualizados, dinâmicos e significativos.

Aliada a colaboração, a segunda palavra de ordem é o engajamento, que rompe com a solidão, com o silêncio e a insegurança e nos leva a ação. A formação didático-pedagógica é essencial no empoderamento dos professores, assim como para desvelar práticas significativas que estão sendo empreendidas. Diante da complexidade do ato de ensinar, aprender e interagir e em prol da qualidade da educação, a primeira ação parece ser ouvir, estar aberto para construir iniciativas múltiplas e permeadas de criatividade.

O esforço individual, coletivo e institucional dentro das universidades deve ser no sentido de instaurar uma cultura de diálogo, que possa desenvolver iniciativas de formação ancoradas na realidade profissional dos professores universitários, contextualizadas nos desafios contemporâneos e na promoção da valorização docente, ao mesmo tempo em que evidencia o protagonismo do estudante em relação a sua aprendizagem.

Referências

AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. 2015. Trabalho apresentado no GT8 – Formação de Professores. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

ASSUNÇÃO, C. G. Formação Pedagógica do Professor Universitário: possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. 2015. Trabalho apresentado no GT8 – Formação de Professores. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

AYOB, A.; HUSSAIN, A.; MAJID, R. A. A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education. **International Education Studies**, 6 (6), 8–14. DOI:10.5539/ies.v6n6p8, 2013. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/27409>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BOGLER, R.; SOMECH, A**. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools**. Teaching and Teacher Education, 2004. p.277-289.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira &Mari; Brasília,DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da Docência em Espaços Institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2061> Acesso em: 24 out. 2015.

FÁVERO, A. A.; CASTELLI, M. D. B.; MARQUES, M. Autoavaliação e o desenvolvimento profissional do docente universitário. In: FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; ODY, L.C. (Org). **Docência Universitária pressupostos teóricos e perspectivas didáticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 171-186.

FERNANDES, R. C. A. A coordenação de curso de graduação - o curso de Direito. 2015. Trabalho apresentado no GT11 – Política de Educação Superior. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4178.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FLORES, M. J. B. P.; DALBEN, Â. I. L. F. A percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina sobre a docência universitária. 2015. Trabalho apresentado no GT4 – Didática. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3838.pdf/>. Acesso em: 05 nov. 2015

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS; J.F.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GOMES, S. S. Didática, práticas docentes e uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. 2015. Trabalho apresentado no GT4 – Didática. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3905.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

GUZMÁN-VALENZUELA, C.; BARNETT, R. **O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas:** explicitando o implícito entre os novos docentes. Educação e Pesquisa São Paulo, v. 39, n. 4, p. 891-906.

HÉNARD, F.; ROSEVEARE, D. **Fostering Quality Teaching in Higher Education:** Policies and Practices, (September), 54, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 17, n. 1, p. 11-41, Mar. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

MASSABNI, V. G.. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educ. Pesqui.,** São Paulo , v. 37, n. 4, p. 793-808, Dec. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R. A importância da colaboração no desenvolvimento profissional de professores universitários, In: Joana Paulin Romanowski. MARTINS, P. L. O; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. **Das práticas de formação de professores da educação básica à educação superior.** Curitiba: Editora Champagnat, 2017. No prelo.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R. Colaboração entre pares no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Anais** ... Trabalho apresentado no XI Reunião Científica da Região Sul – ANPED Sul, Curitiba, 2016.

MUSSI, A. A.; ALMEIDA, E. C. S. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. 2015. Trabalho apresentado no GT8 – Formação de Professores. **Anais**... 37 Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface** (Botucatu), Botucatu , v. 12, n. 24, p. 141-152, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

PUCPR. **Princípios orientadores do plano de desenvolvimento da graduação**. 2015. Disponível em: < https://livraria.pucpr.br/pdg/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária.** Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto editorial, 2010

RIBEIRO, M. L. Desenvolvimento profissional de professores universitários para um mundo de mudanças. **Anais**... XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINOENDIPE. A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a Escola, Formação de Professores e Sociedade. Fortaleza: UECE, 2014. v. 2. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSIT%C3%81RIOS%20PARA%20UM%20MUNDO%20DE%20MUDAN%C3%87AS.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances:** Estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez, 2005, p. 105-126.

ROSSATO, R. A universidade brasileira face ao processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Reforma universitária a construção do espaço europeu de educação superior.** Análise de uma década do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 181- 205.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Curitiba, Brasil: PUCPRess, 2015.

SCHNETZLER, R. P; CRUZ, M. N.; MARTINS, I. C. Marcas e Tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. 2015. Trabalho apresentado no GT8 – Formação de Professores. **Anais**... 37. Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http:http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SHORT, P. M.; JOHNSON, P.E. **Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict**. Education, 1994, p. 581-534.

SHORT, P. M.; RINEHART, J. S. Teacher Empowermtn and school climate. **Anais**… In: Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, 1992.

SOARES, S. R. Estudo quatro: revisitando os marcos legais: a pós-graduação e a formação de professores universitários- o caso da Bahia. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010, p. 223-242.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.

VOSGERAU, D. S. R. V.; ORLANDO, E. de A.; MEYER, P. **Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional dos professores universitários**. Em avaliação.

ZABALZA, M. A. 2004. **O ensino universitário**: seu cenário, seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed.

Educação e integração de tecnologias digitais

Nuria Pons Vilardell Camas

Introdução

Kenski (2003, p. 15) já alertava que seria necessário para se "ter um melhor ensino, [...] reformas estruturais na organização da escola e no trabalho docente". Entendemos que reformas estruturais são pautadas na compreensão dos sujeitos educacionais e pela sociedade, da diferença entre políticas públicas, programas, projetos na educação e sua aplicabilidade na ação pedagógica e no ensino.

Por políticas públicas temos

> [...] o conjunto de disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público, atuando e influindo sobre a realidade econômica, social e ambiental. Variam de acordo com o grau de diversificação da economia, com a natureza do regime social, com a visão que os governantes têm do papel do Estado no conjunto da sociedade, e com o nível de atuação dos diferentes grupos sociais (partidos, sindicatos, associações de classe e outras formas de organização da sociedade). (LUCHESE, 2002, p. 12).

Portanto, representam as ações de governo, divididas em atividades diretas de produção de serviços pelo próprio Estado e em atividades de regulação de outros agentes. São ações sociais coletivas, destinadas a orientação e a garantia de direitos ante a sociedade, circundando compromissos e tomadas de decisões a partir de objetivos previamente traçados. (SILVA, 2002, p. 18).

Por Projeto, entendemos ser um "[..] instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo." (GARCIA, 1997, p. 6).

Deste modo, ao pensarmos nas políticas públicas direcionadas ao uso das tecnologias na educação, a concepção da gestão escolar e do corpo docente deverá ser favorável à inserção das tecnologias na educação. As políticas públicas terão de conceber essa tecnologia no espaço físico, no currículo e na formação docente para surtirem resultados eficazes no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Destarte, é necessário questionarmos se os programas que se realizaram, ao longo de mais de três décadas, dialogaram com a política curricular nacional na integração das tecnologias na educação? Como também, voltarmos nossos questionamentos ao que as licenciaturas têm desenvolvido na ação formadora do professor e gestor da educação? Como ou se é utilizado o cabedal teórico e prático do professor universitário na integração curricular na formação pelas tecnologias?

Nosso olhar se conduz na integração das tecnologias na educação inicial e continuada. Entendemos que para analisarmos a evolução tecnológica que nos gera a denominação Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), devemos entender o passado, não tão remoto, em suas ações políticas e pedagógicas.

Neste sentido, o presente trabalho pretende traçar um breve histórico no âmbito de políticas públicas de diferentes programas instituídos no Brasil, com o viés do uso das tecnologias. Trazer a discussão da necessidade de formação inicial e continuada nas Instituições de Ensino Superior para o uso significativo e crítico das tecnologias de informação e comunicação (TIC), assim como sua evolução digital (TDIC), entendida pelo uso dos celulares, tablets e notebooks com conexões wifi, 3G e 4G.

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Realizou-se na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2014 e 2015, com alunos de primeiro e último ano de graduação de Pedagogia, Biologia e Letras. Partimos da proposta de Chizzotti (2006, pp.129, 130, 131), utilizando um questionário fechado com questões de múltipla escolha, e uma questão aberta discursiva, em que se fez a análise crítica da narrativa textual dos alunos respondentes. Portanto, não visamos entender como fazer o uso das tecnologias na educação, mas se é usado entendendo a voz do aluno.

Não é nossa intenção esgotar o tema, como tampouco idealizar ou subestimar realidades diversas que possam ocorrer no território nacional. Com isso, queremos afirmar que apresentaremos uma pesquisa local, cujo

resultado nos mostra que é necessário antes de tudo, preparar o professor do ensino superior para a formação com mudanças na prática, inserindo o uso significado das tecnologias na educação.

Breve histórico de políticas públicas e integração de tecnologias na escola

Em Maia e Barreto (2012) e Moraes (1997) temos que a informática educativa (IE) inicia-se nos idos 1970, com pesquisas realizadas que tinham a intenção de usar computadores na Educação Básica:

> [...] a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), inicialmente, com a divulgação do documento denominado *Introdução de Computadores nas Escolas de 2º Grau*, em 1975. Este trabalho foi financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC2) em parceria com o Banco Mundial para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e coordenado pelo professor Ubiratan D'Ambrósio (Moraes, 1997), então integrante do Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, da referida instituição de ensino superior (IES) (MAIA; BARRETO, 2012, p. 49, grifos do autor).

Em 1980, a Secretaria Especial de Informática (SEI) gerou normas e diretrizes na área computacional. Em 1981, ocorreu o I Seminário Nacional de Informática na Educação, iniciam-se sugestões às atividades da IE (MORAES, 1997). O II Seminário Nacional de Informática na Educação (Salvador-BA), em 1982, priorizou o ensino de 2º grau e a formação do professor, nos aspectos teóricos, e na participação em experimentos computacionais de origem nacional.

Segundo a autora (1997), no ano de 1982, criou-se o Centro de Informática do MEC (CENIFOR). Em 1983, o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (NIED/UNICAMP) e a Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE) ligada à SEI, com foco no desenvolvimento de ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras.

O Projeto Educação com Computadores (EDUCOM), criado em 1985, representou a primeira ação oficial e real para levar os computadores até as escolas públicas. Eram responsáveis por este projeto, os seguintes polos de pesquisa: UFPE (Univ. Federal de Pernambuco), UFRJ (Univ.

Federal do Rio de Janeiro), UFMG (Univ. Federal de Minas Gerais), UFRGS (Univ. Federal do Rio Grande do Sul) e a Unicamp (Univ. Estadual de Campinas) (MORAES, 1997).

Em 1986, criou-se o Comitê Assessor de Informática na Educação de 1º e 2º graus. Em 1987, o Projeto FORMAR e, em 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), sua principal ação seria a criação dos Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (CIED), conforme Valente (1999) explica, havia intenção de multiplicar a empregabilidade da informática nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1986)

Em 1997, instituiu-se o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), pela Portaria nº 522/MEC, com a finalidade de disseminar e promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações na rede pública de ensino fundamental e médio.

Em 2007, por meio do decreto nº 6.300 de 12 de dezembro, o ProInfo passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como objetivos:

> I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, p.1).

Este Programa possibilitava levar computadores às escolas, por meio da criação de laboratórios de informática educativa (LIE). Entretanto, tinha-se que seria competência dos Estados, Municípios e Distrito Federal garantir a estrutura dos laboratórios e, também, seria responsável para capacitar, termo usado pelo próprio Estado, os professores para o uso das máquinas e tecnologias. Portanto, o programa se compôs por três ações

entendidas como implantação de ambientes, capacitação de professores e outros sujeitos envolvidos no processo educativo e a oferta de recursos digitais e multimídia. (BRASIL, 2007).

Temos, em 2007, regulamentado por Medida Provisória (MP), o Pré-piloto, do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), em 5 escolas públicas, com a coordenação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. Oficialmente, o modelo de IE que prevê para cada estudante, um computador (Valente, 2011) iniciou com este programa, e é com a Lei Nº 12.249, de 10 de junho de 2010, que cria o PROUCA (BRASIL, 2010).

Em 2011, por meio do Decreto nº 7480 de 16 de maio, houve a reestruturação do MEC na qual foi extinta a SEED, conforme explicam Maia e Barreto (2012, p. 50), "ficando as atribuições relativas ao PROINFO distribuídas entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2013)".

Assim, os professores, gestores e técnicos responsáveis pelas escolas públicas contempladas com os LIE do ProInfo recebem três cursos de formação e um curso de especialização. O objetivo dessa formação era: "Proporcionar a inclusão digital de professores, gestores de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral. Dinamizar a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências, habilidades e conhecimentos." (BRASIL, 2010, s/p).

O PROUCA pretendia criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso e a apropriação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação como uma nova linguagem. Conforme a RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 17 DE 10 DE JUNHO DE 2010:

> [...] estabelece normas e diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, nos exercícios de 2010 a 2011, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2010).

Entre o final de 2011 e início de 2012, o MEC licita a compra de 600.000 *tablets*, que deveriam ser distribuídos em 58.000 escolas de

Educação Básica. Segundo Maia e Barreto (2012, p. 51), "Os tablets educacionais do MEC serão dotados de aplicativos e conteúdos produzidos por instituições nacionais e estrangeiras, para o trabalho com as diversas áreas do conhecimento. Isto permitirá aos professores um sem números de referências para preparar suas aulas".

Entretanto, é necessário destacarmos que, na vivência da pesquisadora em escolas e com professores, houve a distribuição, portanto, uma das ações políticas. Porém, sentiu-se a falta do investimento em recursos humanos, ou seja, a formação destes professores para o uso destas tecnologias, ditas digitais, assim como o prometido em termos de recursos educacionais nos *tablets*.

Menezes destaca que (2010, p. 122):

> [...] não se pode cobrar um bom desempenho das escolas se elas estiverem décadas atrás do que já se tornou trivial nas práticas sociais, e isto é uma realidade, pois há escolas com salas de informática onde a estrutura física aparentemente sustenta a ideia de escola munida de tecnologias, porém não há apropriação das mesmas, o que acaba tornando o uso obsoleto, uma vez que os professores muitas vezes não estão preparados para utilizar estas tecnologias.

Concordamos com Menezes (2010), haja vista que o PROUCA foi interrompido e o sonho de levar um computador por aluno, o acesso à internet, a experiência de professores e gestores num mundo conectado acabou por ficar do lado de fora da escola pública. Outro fator importantíssimo, que deve ser entendido, é que com a aquisição dos *tablets* não houve sequer a intenção de formar os professores para o uso desses, em sala de aula, como também acabou por não se distribuir aos alunos e a infraestrutura técnica deixou a desejar.

Em 2016, podemos encontrar ações políticas, alguns projetos que tentaram utilizar aquilo que se tem, mas algumas vezes, encontramos professores cansados de um olhar aligeirado da real necessidade educacional do país. Podemos afirmar que houve evolução em projetos, programas e políticas, entretanto, pouco se viu no fazer curricular das escolas e na formação continuada e inicial dos professores.

E, neste sentido, concordamos plenamente com Valente (2011, p. 22), ao reafirmar, desde os idos 1999, que "os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem,

e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno".

É, neste sentido, que damos a continuidade de nossos questionamentos. Observamos que houve evolução em programas que geraram políticas públicas. Entretanto, esses programas geraram professores com competência para o uso pedagógico das tecnologias em sala de aula?

Da aquisição de TIC à formação de professores para seu uso

> A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível superior, prevê em seu artigo 5o, incisos V e VI que A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela **concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):(...)
> V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - **ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes.** (...) (BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos).

Portanto, o documento que orienta a formação de professores já prevê um novo olhar quanto à ação pedagógica. Deverá adequar-se às novas formas de ensinar e de aprender, integrando as tecnologias, não como artefatos apenas, mas no fazer a educação, como parte integrante do desenvolvimento educacional, posto que deva acompanhar a evolução da sociedade.

É histórico que o futuro professor não era, e continua não sendo, formado para o uso, no sentido de aprimoramento da prática pedagógica, das tecnologias em sala de aula. Conforme evoluíram os programas em IE, pesquisadores já apontavam o quão incipiente era à formação inicial e continuada para o uso das tecnologias. (NETO, 1999; CYSNEIROS, 1999, VALENTE, 1999, ALMEIDA, 2000), assim como a não efetiva

integração pedagógica das tecnologias para o ensino e a aprendizagem dos alunos e professores no próprio currículo.

Pensarmos na formação continuada dos professores é pensarmos também na formação inicial daqueles que assumirão as salas de aula. Na graduação não há o compromisso assumido da integração da TIC, que passa pela existência de modelos pedagógicos e de currículos, que deem significado educativo ao uso das TIC. Sendo assim, os professores na ativa e os futuros professores continuaram a não usarem tais TIC. Como nos lembra Camas (2012):

> As competências do uso das tecnologias digitais em sala de aula e fora dela estão em entender e desenvolver a colaboração, a negociação, a reflexão, a crítica construtiva, a seleção e a análise da informação contida no massacre de informações que temos todos os dias em todas as mídias. A escola é o local que forma o cidadão no entendimento do passado, na atuação presente e no seu desenvolvimento futuro, pessoal, local e por fim global. (p. 52).

A integração das TIC passa pela existência de modelos pedagógicos e de currículos que deem significado educativo ao uso das tecnologias. Barreto (2010) nos alertava ao fato de mais poder representar menos, em educação. A formação aligeirada, como preenchimento de tempo e representações políticas, a expansão que leva laboratórios e equipamentos móveis (*netbooks* e *tablets*) às escolas, se não tratada com a seriedade de uma política pública, pode acabar por reduzir a democratização tão aclamada, aprofundando, ainda mais, as desigualdades já existentes em nosso país.

Portanto, formar com metodologias de uso significado das TIC ou das TDIC, em sala de aula é necessário e urgente, devendo ser integrado ao próprio currículo. Devemos ter em mente que a mudança social vive a cultura digital. Trata-se de uma revolução digital em que "a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social" (CASTELLS, 1999, p. 505). Sendo assim, entendermos e estabelecermos objetivos concretos de práticas educacionais com o uso das TIC e TDIC é urgente.

Destarte, o professor na ativa e o em formação deverá compreender que é nessa cultura que o computador, o *notebook*, o celular, o *tablet* não se

limitam à simples condição de instrumento ou artefato de trabalho, mas sim se tornam extensões e incorporações que proporcionam:

> [...] a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si. (TÜRCKE, 2010, p. 44).

Se o currículo é um processo (Apple, 1994) continuamente reconstruído em um ambiente de representações e símbolos constituído por inúmeras dimensões, dentre elas, técnicas, estéticas, éticas, ideológicas e políticas. Por que ainda não conseguimos integrar de forma significativa o uso das tecnologias naquilo que melhor ela pode nos fornecer que é melhorar o processo de ensino e aprendizagem? Como o próprio autor nos diz há a "tradição seletiva" do que é considerado "conhecimento legítimo" (APLLE, 1994, p. 59), esclarecendo que o processo de escolarização não é neutro. Sendo assim, talvez uma das explicações à questão acima seja o fato de não formarmos metodologicamente nossos professores para a integração das TIC, pela não neutralidade na sala de aula. Para alguém não deve ser importante a evolução pela educação, além de justificar-se nosso atraso em infraestrutura

Como observamos e pudemos analisar em nossa pesquisa, ao ter como um dos dados coletados:

> Sou aluna de pedagogia, mas já sou professora de língua portuguesa e posso afirmar que a maioria dos professores que trabalham comigo, na escola, não sabem de fato usar a tecnologia e as escolas-universidades não estão preparadas para auxiliar os professores no uso de tecnologias na educação, apesar dos investimentos feitos em equipamentos, laboratórios etc. Outro fator de grande importância é que não temos internet de boa qualidade, não funciona (Discurso narrativo 1, fev. 2015, aluna 134).

A formação profissional do docente é componente fundamental para a melhoria da educação. O desenvolvimento profissional do docente somente é representativo se melhorar a educação. Entretanto, modernizar

nem sempre significa mudar a educação. A verdadeira mudança deve estar relacionada à alteração na educação e na sociedade.

Portanto, a integração das TIC, sejam elas digitais ou não, passa pela existência de modelos pedagógicos e de currículos que deem significado educativo ao uso das tecnologias para o ensino e para a aprendizagem, sustentado por políticas públicas.

A Integração das TIC e a Formação de Professores

A integração da tecnologia na formação de professores é de difícil acesso na literatura da área. O termo em si é um amplo guarda-chuva para inúmeras práticas que podem ter pouco em comum umas com as outras. Além disso, a TIC e a TDIC mudam rapidamente, e os resultados podem variar dependendo da aplicação e objetivos didáticos.

A transição que demarca a mudança de TIC para a TDIC é a transição da história da tecnologia da informação e comunicação, que se traduz, a partir da intenção massiva da mensagem e do receptor, de um para todos ou alguns; para a pós-massiva, entendida de todos para todos. Isso significa que as TDIC, no âmbito da educação, mudou a perspectiva das audiências passivas aos usuários aos utilizadores ativos. As tecnologias digitais permitem aos usuários o controle, sem precedentes, sobre o conteúdo que consomem. Assim como, e principalmente, o lugar e o ritmo em que eles consomem. No cerne de práticas eficazes de integração pedagógica, as tecnologias digitais oferecem aos alunos mais oportunidades de participar ativamente na experiência de aprendizagem.

Na literatura observa-se que a integração bem-sucedida da tecnologia para a aprendizagem, geralmente, anda de mãos dadas com as mudanças na formação de professores, currículos e práticas de avaliação e de ensino inovadores (BEBELL; O'DWYER; 2010; 2011, BEBELL, D.; KAY, R. 2010a; 2010b; BLACKWELL, C. K.; LAURICELLA, A. R.; WARTELLA, E. 2014; GRUENERT; WHITAKER, 2015); CAMAS et al. 2015). Portanto, integrar tecnologias é mudar a concepção da forma como desempenhamos nossas ações na educação.

Entendemos que tanto os estudantes quanto os professores na ativa são sujeitos que participam intensamente do *ciclo de aquisição* das tecnologias (DWYER; SANDHOLTZ; RINGSTAFF, 1997). Essa aquisição é representada pela *exposição, adaptação, adoção, apropriação e inovação*, "visando assim a integração curricular do uso das Tecnologias

da informação e Comunicação na formação de professores" (CAMAS, 2012, p. 60). Acreditamos que os futuros professores e os em continua formação deveriam participar intensamente da produção e propagação da informação e conhecimento que adquirem.

Apropriar-se das tecnologias, sejam elas quais forem, devem ter como objetivo a mudança na prática pedagógica. Como a teoria e a prática nos referenciam devemos entender que

> [...] é necessário **expor** os professores e futuros professores às tecnologias de sua época, para aprender a usar e iniciar a vivência pedagógica das ferramentas de forma que possam ter a opção de **adotar** a tecnologia e ferramentas que melhor convém às habilidades iniciais do professor e às necessidades de seus objetivos de aula. Feito o contato e o inicial uso faz-se a transição do **adaptar**, que deverá ser entendido como a ação de se poder melhorar algo com as tecnologias adotadas, com o propósito de poder fazer melhor aquilo que já fazia sem as tecnologias de informação e comunicação. (CAMAS, 2012, p..55).

Como a autora nos lembra, "É na **adoção** que se firma o conceito de uso significativo-crítico para a transformação do professor na intenção da mudança na sua prática pedagógica" (idem, p. 55). Desta forma, entendemos (DWYER; SANDHOLTZ; RINGSTAFF, 1997), no conceito da apropriação das tecnologias, que deve ser representado pela autonomia, tão bem apresentada e requerida na Resolução 2/2015 "pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente" (BRASIL, 2015, p. 6).

A partir disso, a apropriação das TIC ou TDIC, poderá reverter-se no uso significado e crítico pelo professor. O que poderá acarretar na integração da aula à tecnologia disponível e compreendida pelo professor, significando "autonomia de uso, a ponto de integrar as tecnologias adotadas, ou escolhidas, para uma determinada finalidade de ensino e aprendizagem" (CAMAS, 2012, p. 55). Neste aspecto integrador, não se pode olvidar, como bem nos lembra a autora, "a cooperação, colaboração e a partilha, entre outros pares da educação, como a criação de grupos na própria escola de diferentes áreas do conhecimento, porém em comum um projeto que os integre na formação" (p. 55-56).

Usar TIC ou TDIC deve ter como finalidade o processo educacional, por isso a necessidade de desenvolvermos o senso crítico de uso significativo

dos professores, o entender não tecnicamente uma ferramenta, mas o uso pedagógico que reverterá no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos em aula. Ter o conhecimento para poder escolher, entre muitas, a que melhor se adapta ao profissional da educação para seus objetivos de aula.

Assim, essa autonomia ou emancipação do profissional da educação, poderá dar a oportunidade do que hoje representa "o inovar que é a perspectiva final da inserção das tecnologias na escola, na transformação e mudança na prática pedagógica" (CAMAS, 2012, p. 55). Sem conhecer, ter o tempo de experimentar e comprovar na sala de aula, dificilmente formaremos gerações que sejam criativas e possas tentar inovar.

Como já teorizamos anteriormente:

> O uso de tecnologias de informação e comunicação com a finalidade de aplicar os domínios exigidos pela literacia perpassa pelo entendimento público e político da necessidade e capacidade de equipar de infraestrutura as escolas e os professores primeiro, para, então, pensar-se na mudança que altera a fôrma e a forma de se realizar o processo educacional, lembrando sempre que é falsa a ideia que inovar na educação é mudar a educação. Jamais podemos perder o foco do objetivo maior da educação. (CAMAS, 2012, p. 56).

Portanto, integrar as tecnologias na prática pedagógica do professor é formá-lo também nos diferentes letramentos necessários (midiático, informacional, científico, político, etc.) para sua emancipação, no entendimento que o "uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes. [...] (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso), está agregado à narrativa curricular de sua formação.

Os caminhos da intenção de entender a formação dos professores licenciados: ação pedagógica inicial e continuada

A pesquisa realizada teve como intenção analisar a formação e a prática com o uso de tecnologias na cultura digital, a partir dos dados coletados, em um questionário com 12 questões fechadas e 2 abertas. Para o presente trabalho traremos a análise de 5 questões fechadas e uma aberta. Obtivemos uma amostragem de 250 licenciandos de Pedagogia, Biologia e Letras da mesma universidade pública federal. Por questões éticas traremos os respondentes por códigos. Todos aceitaram participar da pesquisa.

A intenção fora captar dois momentos da formação destes discentes: recém-egressos do Ensino Médio ou cursinho e formandos de último ano, já estagiários. Dez respondentes já eram professores na ativa e faziam o curso de Pedagogia, conforme um dos pesquisados narra em uma das questões: "estudo pedagogia para poder entender melhor o meu fazer pedagógico, achava que poderia me auxiliar a aprender metodologias de ensino, assim como entender o processo de avaliação" (Discurso narrativo 127, fev. 2015, aluno de quinto ano de Pedagogia).

Acreditávamos que os discentes do 1º ano, supostamente, teriam uma vivencia reduzida do curso, o que poderia gerar respostas diferentes dos alunos que estavam se formando, no 5º ano. Deixamos claro que somente esta amostra não representa a expressão geral dos cursos de formação de professores no estado do Paraná, assim como no Brasil, mas nos permite um olhar inicial sobre as lacunas e entendimentos dos acadêmicos relativos a este objeto e tema.

Sob este olhar trazemos aqui as questões selecionadas para a análise dos dados. A primeira questão que trazemos tratava de entender como nosso discente avaliava o ensino das TIC em nossa universidade, especificamente seu curso: "Como você avalia o ensino direto das TIC na UFPR? (matérias ou palestras com o objetivo de ensinar sobre o uso das TIC)".

Obtivemos como resposta que nenhum aluno acreditava ser ótimo (0% assinalou esta opção), nenhum aluno acreditava ser bom (também 0% assinalou a opção); 37% consideraram ser regular; 40% fraco e 23% afirmaram ser inexistente. É interessante salientar que os alunos do 5º. Ano, massivamente assinalaram a opção "fraco" e "inexistente". Neste sentido, entendemos que para estes alunos não houve a inserção metodológica das TIC em sala de aula. O que nos faz observar que a exposição do *Ciclo de Aquisição* (DWYER; SANDHOLTZ; RINGSTAFF, 1997) não se iniciou, com o grupo pesquisado, na formação do professor.

A questão que se opõe ao fato de não prepararmos nossos alunos nesta integração tecnológica, em seu fazer curricular é notada pelos alunos, a partir da resposta obtida na questão: "Você considera importante estar bem preparado para o uso de TIC nas escolas?"; em que 93% dos respondentes afirmaram que era muito importante, 5% acreditavam que era pouco importante e 3% não sabiam responder. É interessante notar que os alunos de 5º. Ano, novamente, mostraram que precisavam entender o processo pedagógico do uso das TIC na educação, entretanto o que nos chamou a atenção foi o fato de 3% não terem opinião formada serem também alunos de 5º. Ano.

A questão "Você sente que a sua formação profissional contribuiu para o seu preparo, no uso de TIC, para sua atuação profissional futura?" 27% responderam que contribui; 57% que a contribuição é pouca na sua formação profissional e 17% afirmaram que não contribui na formação profissional. As respostas dessa questão nos intrigou, pois 57% dos alunos contradizem o que já haviam respondido.

As duas questões comprovam o que Menezes (2010), Valente (1999, 2011) e Camas (2012, 2015) comprovam: as TIC ou TDIC só fazem sentido se enriquecerem o ambiente de aprendizagem.

A questão "Você já utilizou Ambientes Virtuais de Aprendizagem, redes sociais ou outros meios virtuais além de email como *Moodle, Blackboard, Facebook, Twitter, GoogleMaps/Drive, Blogs, Youtube* e outros, com seus professores?", fora realizada propositalmente, de modo a podermos observar o uso pedagógico pelos docentes universitários com seus alunos, pois acreditamos, baseados em Dwyer, Sandholtz e Ringstaff (1997), Almeida (2001), Valente (2011) e Camas (2012) que se a aquisição do uso pedagógico das TIC se realiza na prática pedagógica dos alunos nas atividades propostas em aula, deveriam ter sido experienciados na prática pedagógica.

Neste sentido, 12% dos alunos respondeu que já haviam feito o uso de uma ou mais ferramentas com professores (email, youtube), enquanto 62 % dos alunos da licenciatura pesquisada jamais haviam usado qualquer ferramenta tecnológica de informação e comunicação com seus professores e 26% em "outros" escreveu *powerpoint* e filmes. Tal resposta seria merecedora de estudos, já que alguns discentes, professores e futuros professores, ainda não entenderam o que são tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem. O Youtube era utilizado como informação massiva, substituindo o DVD.

Com base nestas respostas, aplicamos outro questionário aberto, do qual trazemos algumas contribuições com a questão: "O que você acredita que deveria mudar para sermos formados para a cultura digital?". Trazemos neste trabalho algumas respostas dadas pelos alunos que contribuem no entender o que devemos superar para a integração didática e curricular das TIC e TDIC na formação dos professores.

É interessante observarmos que, de alguma forma, ainda passamos aos nossos alunos a velha dicotomia do bom versus o mau e que, de alguma forma, a nossa crítica teórica acerca da zona de conforto do professor, poderia se fazer também no ensino superior. Como, por exemplo, deixamos nossos alunos acreditarem que o uso do celular, em sala de aula,

pode *atrapalhar* perpetuamos o engano pedagógico e o não assumirmos o aprender a aprender a fazer (CAMAS et al., 2015).

Isto se comprova pela escrita, nada silenciosa do pesquisado, quando nos diz:

> Deve-se tirar a visão que um celular atrapalha, tirar a visão de malefícios e colocar o lado bom da cultura digital. Tem professor aqui que proíbe a gente respirar, eu uso celular e acabo (SIC) (Depoente 34). Primeiramente os professores deviam se adequar a era digital para poder passar aos alunos. A instituição deveria ter uma internet ótima, equipamentos tecnológicos para acesso dos alunos e professores. (Depoente 7). Mais incentivo ao uso e aprendizagem desta cultura e, o entendimento de um uso saudável da tecnologia. (Depoente 128). Ter mais apoio e preparação para o uso dessas tecnologias.

Na voz dos discentes é necessário "Ter disponibilidade de acesso à cultura digital", ou seja, ter a tecnologia disponível e ao alcance para o uso:

> As universidades e escolas deveriam investir nestas tecnologias para que o aluno tenha melhor compreensão sobre o seu uso. (Depoente 08). Melhor acesso aos processos de aprendizagem, não só a digital mas a todo o processo cultural, ensinar a se apropriar do ensino. (Depoente 75). Ter disponibilidade de acesso à cultura digital. (Depoente 03). Ter mais incentivos para o uso da internet como meio de educação e não somente para relacionamentos virtuais. (Depoente 111). Trabalhos acadêmicos serem enviados diretamente aos professores e os mesmos quererem ter em sala a cultura digital. (Depoente 200).

Observa-se que o aluno reproduz aquilo que ouve, sem a necessária reflexão, do emprego dos vocábulos, a palavra "acesso" seria algo, que em pleno século XXI, teríamos de ter obrigatoriamente em todas as escolas. Assim como o próprio "meio" servir à educação. Entretanto, observa-se nestas narrativas que o discente ainda entende as TIC ou TDIC como uma produção massiva e não na oportunidade de troca, colaboração, interpretação, leitura de mundo, conforme foi exposto neste trabalho.

Na voz destes discentes, há a consciência do aproveitamento, não do artefato, mas da TIC como processo de ensino e aprendizagem:

> Ter mais apoio e preparação para o uso dessas tecnologias. (Depoente 201). A universidade até fala sobre a cultura digital, porém não ensina a manipular esses meios para que possamos ensinar nossos alunos a estarem em contato com as tecnologia (sic) que favoreça o aprendizado. (Depoente 15). Primeiramente os professores deveriam se adequar a era digital para poder passar aos alunos. (Depoente 247). Mais incentivo ao uso e aprendizagem desta cultura e, o entendimento de um uso saudável da tecnologia. (Depoente 34). Precisava que a metodologia utilizada em sala de aula pelos próprios professores pegasse um pouco do que a tu tem. Eles nem querem aprender pra usar (Depoente 66). Aulas, palestras, jeitos de ensinar as tecnologias e como usa-las é fundamental. (Depoente 01). O pia vai usar na escola e eu vou ter que proibir porque não sei como usar. Tenho facebook, gosto mas nem sei se da pra tu usar numa aula, como? (Depoente 59).

Ao verificarmos as respostas dos discentes podemos afirmar que talvez a grande mudança esteja na própria formação de formadores. A grande maioria respondente observa que usa para outros fins as TIC e TDIC, entretanto não está sendo preparado, na sua formação profissional, metodologicamente ao uso significativo das mesmas.

Considerações que não podem ser finais

Ao questionarmos se os programas que se realizaram ao longo de mais de três décadas dialogaram com a política pública e curricular nacional? Pudemos notar que boas intenções existiram em todos os governos, nestas últimas três décadas. Entretanto, a descontinuidade ou o investimento pouco foi aliado às mudanças curriculares e metodológicas nas escolas. Criaram-se laboratórios sem objetivos didáticos, criaram-se programas sem o planejamento e avaliação de projetos que abraçassem o Estado de modo a levar, como diria Roquette-Pinto, a todos os rincões a oportunidade de uso pedagógico da tecnologia.

Quando questionamos o que as licenciaturas tem desenvolvido na ação formadora do professor? Buscamos saber com os próprios discentes entendiam a formação pedagógica integrada ao uso das tecnologias, em sala de aula. Mas o que nos surpreendeu é a voz participante do ensino,

não estar preparada para o próprio mercado de trabalho, uma das funções do ensino superior.

Ao nos questionarmos se era utilizado o cabedal teórico e prático do professor universitário na formação do futuro professor pelas tecnologias. Entendemos que as TIC e as TDIC não fazem parte da narrativa curricular do ensino superior, mas fazem parte do dia a dia de cada sujeito inserido na sala de aula.

Padecemos hoje em muitas universidades, formadoras de professores, da falta de infraestrutura tecnológica, do simples computador ao wi-fi de qualidade. Pensarmos no uso significado das tecnologias é termos infraestrutura, mas também sujeitos críticos e competentes na apropriação para a integração das TIC ou TDIC, no planejamento das aulas, na permissão de que adentre às quatro paredes geladas e cinzas da universidade um novo ciclo do conhecimento, um novo aprender a pensar a fazer com as potencialidades encontradas na tão nossa cultura digital.

Referências

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

ALMEIDA, M. E. B. de. VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2001.

BEBELL, D.; KAY, R. One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. **The Journal of Technology, Learning, and Assessment,** n. 9, v. 2, p. 1-60, 2010. Disponível em: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1607>.

BEBELL, D.; O'DWYER, L. M.. Educational outcomes and research from 1:1 computing settings. **Journal of Technology, Learning, and Assessment**, n. 9, v. 1, p. 1- 16, 2010. Disponível em: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1606>.

BLACKWELL, C. K.; LAURICELLA, A. R.; WARTELLA, E. Teachers' Perceived Support Toward Technology Integration Scale [Database record], **PsycTESTS**, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/t35314-000>.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educ. Soc.** [online]. 2012, v. 33, n. 121, p. 985-1002. ISSN 0101-7330.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/1996.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº9/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Um computador por aluno:** formação Brasil – projeto, planejamento das ações/cursos. Brasília: MEC/SEED, 31p.2009.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

_____. **Decreto nº 6.300.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível.em: <http://www.linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/artigos_IV%20sfp/_Angelita_Farias.pdf>.

_____. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE.** 2010. Disponível em: <http://www.bing.com/h?q=RESOLU%C3%87%C3%83O%2FFNDE%2FCD%2FN%C2%BA+17+DE+10+DE+JUNHO+DE+2010&form=IE10TR&src=IE10TR&pc=MDDCJS>

_____. **Ministério da Educação Secretaria da Educação a Distância. Programa Nacional de Formação Continuada em Educação a Distância.** Brasília, DF: SEED/MEC, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.encontramos++PROINFO+Integrado+foi+iniciado+em+dezembro+de>.

_____. **Ministério da Educação UCA Escolas Beneficiadas.** 2010. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>.

_____. **Plano de Desenvolvimento Educacional:** Razões princípios e programas. 2007. Disponível.em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>.

_____. **PROINFO**. Disponível.em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-detecnologia-educacional-proinfo> 2010.

_____. **República Federativa do Brasil Controladoria-Geral da União – CGU**. Secretaria Federal de Controle Interno. Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo nº 16, Infraestrutura de Tecnologia da Informação Para a Educação Básica Pública (Proinfo). Brasília, DF, 2013.

CAMAS, N. P. V. Literacia da informação na formação de professores. TONUS, M. CAMAS, N.P.V. (Org.): **Tecendo fios na Educação:** da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CVR, 2012.

CAMAS, N. P. V.; MENGALLI, N. M.; BUENO, M. B; RIBEIRO, R. A.; MANDAJI, M. Facebook and Moodle as classroom extensions: integration digital Technologies in the curriculum. BERSON, V.; MORGAN, S. (Org.). Inplications of social media use in personal and professional settings. USA: Informacion Science Reference: IGI, 2015. DOI: 10.4018/978-1-4666-7401-1.ch008.

CASTTELLS, M. **A galáxia da internet.** Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Vozes, 2006.

DWYER, D.; RINGSTAFF, C.; SANDHOLTZ, J. H. Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms, **Educational Leadership**, 1991, 48 (8), p. 45-52.

GARCIA, R. C. **Avaliação de Ações Governamentais:** pontos para um começo de conversa. Brasília, IPEA/CENDEC, out., 1997.

GRUENERT, S.; WHITAKER, T. School culture rewired: How to define, assess, and transform it. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development. Hakkarainen, K., Muukonen, H., & Lipponen, L. Teachers' information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT. **Journal Of Technology & Teacher Education**, v. 9, p.181-197, 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** Editora Perspectiva, São Paulo, 1990.

LUCCHESE, Patrícia T. R. **Políticas públicas em Saúde Pública.** São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2002.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias,** 5 (1), 2012, p. 47-61, [Online], Disponível em: <http://eft.educom.p>.

MENESES, L. C. de. Ensinar com a ajuda da tecnologia. **Nova Escola.** São Paulo, Ano XXV, n. 235, set. 2010, p. 122. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/matematica/aescola-como-espaco-inclusao-digital.html>.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática Educativa.** Brasília (1), p. 19-44, 1997.

OCDE. **Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us.** Paris: OECD Publishing. 2015.

PIMENTEL, C. Professores do ensino médio serão os primeiros a usar o tablet nas escolas públicas. **Agência Brasil.** 2012. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-02-02/professores-doensino-medio-serao os-primeiros-usar-tablet-nas-escolas-publicas>.

SILVA, P. L. B.; COSTA, N. R. A Avaliação de Programas Público: reflexões sobre a experiência brasileira. **Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA.** Brasília, IPEA, 2002.

TAJRA, S. F. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Ed. Érica, 2008.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Edunicamp, 2010.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília, DF: MEC, 1999. (Texto impresso)

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados. In: ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **O computador portátil na escola:** mudanças e desafios nos processos de aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

WYATT, C. **The Development and Validation of an Instrument to Measure Teachers' Perceptions of the Effect of Mobile Technology Initiatives on Classroom Climate**. (2016) . Graduate Theses and Dissertations. Paper 12. Disponível em: <http://pilotscholars.up.edu/etd/12>.

Sobre os autores

Maria Teresa Eglér Mantoan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1991). Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Dedica-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional - reconhecimento a contribuição à Educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Rua Bertrand Russell, 801 / LEPED - Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo. 13083-970 - Campinas, SP - Brasil - Caixa-postal: 6120. Telefone: (19) 35215586. URL da Homepage: <http://fae.unicamp.br/leped>.

Maria Elena Viana Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). É professora associada 3 da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação étnico-racial, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, preconceito racial, ensino fundamental, formação de professores e lei 10639/03. Coordena, desde 2006, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Preconceito Racial e Ações Afirmativas que, a partir de 2013, passa a ser denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Étnico-Racial. Endereço profissional: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Didática. Avenida Pasteur 458, Urca. Cep 22290-240 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Telefone: (021) 25411839. URL da Homepage: <www.unirio.br>.

Iolanda de Oliveira

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora Associada atuando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Raciais Currículo e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, raça, relações raciais em educação, negro e ações afirmativas, formação de profissionais do magistério.

Endereço profissional Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Departamento Sociedade Educação e Conhecimento. Rua Visconde do Rio Branco, s/n Campos Gragoatá. São Domingos 24020-000 - Niteroi, RJ – Brasil Telefone: (21) 26292687 Fax: (21) 26292686 URL da Homepage: <http://www.uff.br/penesb/novosite>.

Elson Luiz Barbosa Filho

Doutor em Educação UFF (2018). Tem experiência como professor da Educação Básica nas áreas de História Geral e História do Brasil; Tutor e Coordenador de Tutoria à Distância em Cursos de Formação Continuada para professores (modalidade presencial e a Distância) - Cursos de Pós-Graduação Educação e Relações Raciais na Escola a cargo do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb/UFF); Curso de Extensão Estatuto da Criança e do adolescente na Diversidade. Endereço profissional: Universidade Federal Fluminense. Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis; Bloco D (Penesb/UFF). São Domingos 24210201 - Niterói, RJ - Brasil - Caixa-postal: 24060008 Telefone: (21) 26292687.

Adria Simone Duarte de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente é doutoranda do PROPED/UERJ, docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Coordena o curso de Pedagogia Intercultural Indígena ofertado nos municípios de São Paulo de Olivença/Alto Solimões, iniciado em 2014 e Atalaia do Norte/Vale do Javari, iniciado em 2016. Endereço profissional: Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior. Av. Djalma Batista, 2470 Chapada 69050-010 - Manaus, AM – Brasil. Telefone: (92) 32152070. URL da Homepage: <http://www1.uea.edu.br/unidades.php>.

Célia Aparecida Bettiol

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Presidente Prudente. Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi coordenadora do PROIND (Programa de Formação do Magistério Indígena) da UEA e faz parte do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena. Atua nas disciplinas de Estágio, Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica. Seus trabalhos e pesquisas são nos temas: formação de professores, educação escolar indígena e formação de professores indígenas.

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais e escola pública. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar. Endereço profissional: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Departamento de Educação. Rua Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, 19060-900 - Presidente Prudente, SP - Brasil - Caixa-postal: 957, Telefone: (18) 2295335, Ramal: 20.

Mirza Seabra Toschi

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Fez estágio de pós-doutoramento, na FE/UnB, com a supervisão de Ilma Passos Alencastro Veiga, pesquisando a docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. É aposentada da UFG e da Universidade Estadual de Goiás, onde coordenou o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, no período 2012-2013. Foi coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPEd (2001-2002). Endereço profissional: Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciência Sócio-Econômicas e Humanas. Avenida Juscelino Kubitschek, nº 146, Jundiaí, 75110390 - Anápolis, GO – Brasil Telefone: (62) 33281188, URL da Homepage: <https://wwwprofessores.ufgvirtual.ufg/~mirza>.

Joana Peixoto

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 (2005). Atualmente é professora colaboradora no Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da PUC GOIÁS. É líder do Kadjót - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação. Endereço profissional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Departamento de Áreas Acadêmicas 1. Rua 75, Setor Central, 74055110 - Goiânia, GO – Brasil, Telefone: (62) 32272830. URL da Homepage: https://www.ifg.edu.br/goiania.

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

Doutora em Ciências da Educação - Tecnologias Educacionais pela Universidade de Montréal - Canadá (2005). Atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e como conselheira pedagógica e pesquisadora do Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPr - CrEAre. Lidera o Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides). É pesquisadora Internacional do CriFPE - Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante/Canadá. É membro da Associação de Pesquisa Qualitativa do Québec.

Patrícia Meyer.

Doutora em Educação, na linha de Formação de Professores, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014 - 2018). Grupo de Pesquisa CIDES - Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (PUCPR) e Práxis Educativa: dimensões e processos (PUCPR), ambos cadastrados junto ao CNPQ. Já lecionou no curso de Tecnologia de Comunicação Institucional na UTFPR (2009-2010) e desde 2010 é professora (EBTT) concursada no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba). Atua em disciplinas na área de Comunicação, principalmente nos Cursos Técnicos Subsequentes de Eventos e Produção de Áudio e Vídeo.

Nuria Pons Vilardell Camas

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação e tecnologias, aprendizagem interativa, métodos e práticas na educação a distância, educação semipresencial em ensino superior e educação e uso de tecnologias digitais na educação. Endereço profissional: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN - Setor Educação. Rua General Carneiro, nº 460 - Campus Reitoria - Ed. D. Pedro I, sala 501, 5° andar, Centro 80060150 - Curitiba, PR – Brasil. Telefone: (41) 33605000URL da Homepage: <http://www.ufpr.br>.

ISBN: 978-85-327-0912-7

ISBN: 978-85-67770-26-0

Editora Sustentável
www.editorasustentavel.com.br