

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS

INTERDISCIPLINARIDADE EM FOCO

4

João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro
Bartira Araújo da Silva Viana
Organização



PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – interdisciplinaridade em foco

VOL. 4



João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro
Bartira Araújo da Silva Viana

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – interdisciplinaridade em foco

VOL. 4




edufpi

2019



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^ª. Dr^ª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourado

Coordenadora Geral do PARFOR/UFPI

Maria da Glória Duarte Ferro

Comissão de Produção Científica do PARFOR/UFPI

Bartira Araújo da Silva Viana

João Benvido de Moura

PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco
Volume 4

© João Benvido de Moura • Maria da Glória Duarte Ferro
Bartira Araújo da Silva Viana

1ª edição: 2019

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Saíd

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P962 Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em
foco / João Benvido de Moura, Maria da Glória Duarte Ferro, Bartira
Araújo da Silva Viana, organizadores. - Teresina: EDUFPI, 2019.

ISBN: 978-85-509-0466-5

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Formação de Professores. I.
Moura, João Benvido de (Org.). II. Ferro, Maria da Glória Duarte
(Org.). III. Viana, Bartira Araújo da Silva (Org.). IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

APRESENTAÇÃO

Maria da Glória Duarte Ferro

A coleção *Professores em formação: saberes e práticas* é um dos muitos sonhos colecionados e concretizados pela equipe que faz o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), ao longo dos seus nove anos de atuação e materializa o compromisso de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados pelo Parfor na UFPI, a partir da perspectiva de professores formadores, professores estudantes, coordenadores e demais profissionais vinculados ao Programa.

Com base nesse propósito, notadamente no texto *Por uma pátria educadora: dos porquês do estabelecimento do Parfor na Universidade Federal do Piauí*, este quarto volume traz reflexões que reforçam a necessidade de priorizar a Educação como aspecto fundamental para o desenvolvimento do nosso país, evidenciando o importante papel da UFPI no fortalecimento da formação de professores.

Os demais textos priorizam a socialização de experiências teórico-práticas exercitadas no contexto do projeto formativo do Parfor da UFPI, “[...] visando à consolidação da aprendizagem pautada na interdisciplinaridade como

estratégia metodológica de superação da fragmentação do conhecimento e de interpretação da realidade” (UFPI, 2018), as quais foram compartilhadas no Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR).

Desse modo, cinco textos resultam de palestras proferidas por ocasião do SIMPARFOR, ocorrido em vários *campi*/polo com oferta de cursos do Programa. São eles: *Interdisciplinaridade, subjetividade e formação de professores: o ponto trágico do ofício docente*; *O Paradigma da Complexidade de Edgar Morin: contribuições para a reflexão sobre a interdisciplinaridade na educação escolar*; *Práticas interdisciplinares na formação de educadores: a experiência do projeto interdisciplinar do IFE/UFCA*; *Apontamentos e reflexões para a História da profissão docente no Piauí do século XX*; *Políticas públicas da educação e formação de professores: apontamentos para uma agenda de pesquisa*.

E o texto *Formação interdisciplinar de professores da Educação Básica: o Projeto Formativo do Parfor / UFPI em foco* socializa a experiência do projeto formativo do Parfor implementado à luz dos preceitos da Resolução CNE / CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica e para a formação continuada.

Os organizadores deste livro agradecem aos autores que aceitaram compartilhar suas experiências que, certamente, estimularão o desenvolvimento de novas práticas com vista a uma formação sólida, contextualizada, ampla e multidisciplinar dos professores da Educação Básica em exercício na rede pública (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Manifestamos agradecimentos especiais a Maria de Fátima Barbosa Abdalla que muito gentilmente aceitou o convite para prefaciar o nosso livro e nos brindou com sua escrita competente e provocativa.

Convidamos os leitores e as leitoras a compartilharem as reflexões sobre nossas práticas que imprimimos nesta obra, esperando que elas possam conduzi-los(as) pelo campo da

formação de professores da Educação Básica aproximando-os(as), de forma muito particular, da nossa luta pela melhoria da educação no estado do Piauí e no nosso país.

Por fim, reiteramos que os textos apresentados nesta obra são recortes de experiências exitosas que foram vivenciadas nos cursos do Parfor da UFPI e, nesse sentido, esperamos que mais ações sejam contempladas nas publicações futuras da coleção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (MEC / CAPES / DEB). **Relatório de gestão 2009-2014**: Parfor. Brasília, 2014.

_____. Resolução Nº 2, de 1º de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR DA UFPI, 6., 2018, Teresina, PI. **Programação**. Teresina, PI: UFPI, 2018. Disponível em: <https://simparfor.ufpi.br/historico.php?id=6>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Teresina, 11 de abril de 2019.

PREFÁCIO

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Saberes e Práticas: experiências docentes é o resultado de reflexões coletivas desenvolvidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, criada pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), e em seus múltiplos desdobramentos, especialmente, no que diz respeito à formação dos profissionais de educação, suas práticas pedagógicas e interdisciplinares.

Trata-se de uma política, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, denominado PARFOR, para promover o acesso de professores da rede pública de educação básica à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Tal Plano, também entendido como Programa, tem experimentado mudanças em sua concepção e metodologia de implantação. É o que podemos apreender das experiências relatadas neste espaço, e, principalmente, das reflexões que sublinharam a formação de professores voltada para a interdisciplinaridade e/ou para as práticas interdisciplinares.

Mas o que significa dar lugar à *interdisciplinaridade* no âmbito do Programa PARFOR? Nesta perspectiva, ao ler cada um dos textos, voltamos o nosso olhar para alguns dos

desafios postos pela interdisciplinaridade. Desafios estes, já apresentados por Follari (1994, p. 137-138), e que, de certa forma, foram enfrentados pela implementação do Projeto Formativo Interdisciplinar do PARFOR da Universidade Federal do Piauí/UFPI. Dentre eles, destacamos que, quando se decide por um campo interdisciplinar, é necessário: 1º definir o “*status* epistemológico” desse campo, insistindo em sua provisoriade e contingencialidade; 2º compreender as confluências entre as diferentes disciplinas e/ou áreas de conhecimento, assim como suas aproximações, que não são definitivas; 3º considerar a interdisciplinaridade como uma etapa superior das disciplinas e não como a sua superação; 4º estimular que grupos de pesquisa interdisciplinares se apoiem progressivamente para não caírem na improvisação e na ineficácia; 5º desenvolver uma *docência interdisciplinar*, o que implica planejamento em conjunto, e, se possível, momentos coletivos de execução e de avaliação dos trabalhos interdisciplinares; 6º *abrir o saber*, ou seja, estar em sintonia com outros saberes, mas sem extinguir sua própria especificidade; 7º definir os temas que são socialmente mais relevantes, para que se possa colocá-los em prática; entretanto, sem ignorar as dificuldades, resistências e oposições neste caminho; e 8º ter disposição para enfrentar o fracasso momentâneo e superá-lo no coletivo.

É, nesse contexto, que podemos entender as intenções e ações aqui narradas a partir do desenvolvimento do Projeto Formativo Interdisciplinar do PARFOR/UFPI. Trata-se, como diria Frigotto (1994, p. 26), de “[...] apreender a interdisciplinaridade como uma *necessidade* (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como *problema* (algo que se impõe como desafio a ser decifrado) (grifos nossos)”.

A necessidade de interdisciplinaridade na produção do Projeto PARFOR/UFPI deve-se, como inferimos da leitura

realizada, à necessidade imperativa na construção dos objetos de estudo e de pesquisa, vivenciados de forma crítica e intersubjetiva pelos sujeitos envolvidos neste trabalho coletivo. *Necessidade* esta que, conforme Frigotto (1994), provoca dois níveis de *problema*, que se centram: 1º nos “[...] limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade” (p. 31); e 2º na própria “[...] complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (p. 31).

Também anunciamos, tal como destacaria Frigotto (1994), que as necessidades e problemas, para o desenvolvimento do Projeto em questão, situam-se: 1º no *plano ontológico*, ou seja, na produção do ser social, em suas representações e manifestações; 2º no *plano epistemológico*, na produção de conhecimento, que contribui para a análise das relações sociais no interior dos cursos de formação desenvolvidos; e 3º no *plano prático*, que diz respeito aos “processos de pesquisa” e aos “processos pedagógicos”, que aqui foram discutidos. Diante disso, podemos afirmar que tais necessidades e problemas tornaram-se *princípios* que também orientaram o horizonte do trabalho interdisciplinar desenvolvido pela UFPI. Trabalho este que, certamente, impulsionou transformações no pensar e no agir de forma crítica e criativa, apostando em uma perspectiva dialógica e de integração.

Cabe destacar, ainda, que as questões introduzidas neste espaço também fazem parte de nossos cotidianos profissionais, dotados de regras formais e informais e de decisões muito diversas, especialmente, frente a políticas sociais e econômicas, que necessitam de um debate mais alargado e profundo sobre a educação e a formação que temos e aquela que desejamos. Políticas estas que vêm historicamente provocando queda no investimento público, e, por consequência, na deterioração das condições de trabalho, dos salários e carreira dos profissionais da educação; além de degradar e desvalorizar os processos de

formação dos professores e de seus estudantes. Nesta direção, é mais do que urgente refletir e desenvolver ações como essas que os autores deste livro apresentam e discutem, para que seja possível, como anuncia Freire (1997, p. 76), “[...] reinventar a forma também histórica de lutar”. E é, desse modo, que reconhecemos, também, as contribuições de cada um dos textos comentados a seguir.

O primeiro deles, “Interdisciplinaridade, subjetividade e formação de professores: o ponto trágico do ofício docente”, de Cássio Eduardo Soares Miranda, tece reflexões sobre a condição docente no mundo contemporâneo e a condição trágica estrutural na qual o ofício de professor se encontra, e tem como propósito discutir o modo como se articula a teoria e prática no enfrentamento dos desafios da profissão. Ao introduzir a ideia de interdisciplinaridade e refletir sobre o trágico da profissão docente, o autor aposta em uma prática interdisciplinar e, sobretudo, na integração social do saber a partir da reflexão dos sujeitos envolvidos com base na *cooperação*, que está, segundo o autor, na constituição do humano e na fundação do social.

A seguir, o texto de Flávio Rovani de Andrade, “O paradigma da complexidade de Edgar Morin: contribuições para a reflexão sobre a interdisciplinaridade na educação escolar”, considera a importância de se assumir o exercício da consciência interdisciplinar, e, a partir disso, repensar a formação docente em uma outra lógica. Nesta direção, o autor faz um alerta, pois não basta observar o problema, postulando a reformulação de imperativos éticos e didáticos, mas há que se pensar na disposição do homem em trazer a sua própria complexidade e enfrentar com coragem seus desafios. Ensina-nos, assim, que a prática interdisciplinar é mais do que justaposição de disciplinas, mas trata-se de apreender

uma visão que, ao mesmo tempo, abrange o todo e a parte, respeitando suas relações.

O texto de Jacqueline Cosmo, “Práticas interdisciplinares na formação de educadores: a experiência do Projeto interdisciplinar do IFE/UFCA”, trata, especificamente, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. A autora apresenta o Núcleo Pedagógico, em que se trabalha a proposta para a formação docente, que tem como objetivo realizar a transposição didática com foco no aspecto interdisciplinar. Enfatiza, também, que os professores são peças-chave na condução desses novos modelos formativos interdisciplinares e que precisam estar dispostos para articular as diversas áreas de conhecimento na direção de formar cidadãos críticos e reflexivos para uma educação de qualidade.

Jane Bezerra de Sousa, ao produzir o texto “Apontamentos e reflexões para a história da profissão docente no Piauí do século XX”, apresenta resultados e reflexões sobre pesquisas acerca da profissão docente realizadas no Piauí do século XX. Nesta perspectiva o artigo desenvolve elementos dessa história, a partir da Escola Normal do Piauí, que, segundo a autora, trouxe uma melhor definição para a profissão docente, ao instituir normas, técnicas e valores. Neste estudo, Sousa destaca, também, que a expansão escolar desordenada e sem planejamento vem mantendo, desde os anos 1950, condições precárias de trabalho, reclamações salariais, intensificação da jornada do professor. E, por fim, evidencia a necessidade de se incentivar pesquisas sobre essa temática.

O texto “Por uma pátria educadora: dos porquês do estabelecimento do Parfor na Universidade Federal do Piauí”, de Maraisa Lopes, aborda a problemática do esvaziamento dos cursos de Licenciatura e a pouca atração dos jovens pela carreira docente. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2016 é possível observar que apenas 20% do total de alunos

ingressantes no Ensino Superior no Brasil iniciaram um curso de licenciatura naquele ano. No Piauí, os dados do INEP contabilizam 47.248 professores atuantes na Educação Básica sendo que 212 possuem apenas o Ensino Fundamental; 14.165 possuem Ensino Médio e 32.871 (69%) são portadores de curso superior (BRASIL, 2017). Tal situação fez com que a UFPI aderisse ao Parfor em 2010, cumprindo, desde então, o seu papel como polo de resposta às demandas sociais, fortalecendo a formação de professores.

A seguir, Maria da Glória Duarte Ferro, em seu artigo “Interdisciplinaridade e Formação de Professores: Considerações sobre o Projeto Formativo do PARFOR/UFPI”, assume como objetivo central socializar o projeto formativo interdisciplinar que vem sendo implementado no âmbito do PARFOR/UFPI. Parte das seguintes inquietações: *Como definir interdisciplinaridade no campo da formação de professores/ Quais as implicações do conceito de interdisciplinaridade na formação de professores? Como compreender uma formação interdisciplinar de professores? Como pensar/fazer a formação interdisciplinar de professores?* E, neste sentido, mostra como a proposta interdisciplinar foi sendo operacionalizada, desde o planejamento à prática interdisciplinar, partindo da tese de que o conhecimento é um processo que envolve a colaboração de múltiplos esforços e saberes.

Por último, o texto de Marineide de Oliveira Gomes “Políticas públicas da educação e formação de professores: apontamentos para uma agenda de pesquisa” se inicia com uma problematização em torno dos processos de definição das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, destacando suas contradições ao relacioná-las com a formação de professores, e apresentando alguns apontamentos acerca de uma agenda de pesquisa em Educação. É importante destacar que a autora aposta em uma agenda que valorize não só a pesquisa, mas, sobretudo, novos sentidos para as Políticas Públicas da Educação

e para a formação de professores, de modo a compreender, entre outros aspectos, que o direito à Educação é público, subjetivo e deve se impor como instrumento indispensável para a elevação da cultura e da educação brasileira.

Este livro representa, assim, uma abordagem crítica sobre saberes, práticas e as experiências docentes provenientes do Projeto Formativo Interdisciplinar da UFPI, e tem como pano de fundo as políticas públicas de formação de professores, em especial, as ações em desenvolvimento do Programa PARFOR. Essas experiências sugerem princípios e estratégias, estimulam práticas e reflexões interdisciplinares na contramão de lógicas disciplinares, pois colocam o acento em um *olhar interdisciplinar*, que leva os sujeitos envolvidos ao conhecimento do mundo e ao próprio autoconhecimento.

Pelas razões indicadas, convidamos os leitores para uma reflexão a respeito das ideias aqui construídas e desejamos que as mesmas possam orientar caminhos para um trabalho interdisciplinar, que estimule um movimento dialógico de construção de conhecimento e de práticas partilhadas e solidárias.

Por fim, agradecemos aos organizadores e autores desta coletânea pela relevância das questões debatidas e das experiências realizadas, e, sobretudo, pelas possibilidades pedagógicas de um trabalho coletivo e comprometido com uma educação crítica e emancipatória.

Referências

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada,

e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ano2007/2009/Decreto/D6755.htm.

FOLLARI, Roberto A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 127-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo.; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25-49.

São Paulo, 05 de março de 2019.

SUMÁRIO

**INTERDISCIPLINARIDADE, SUBJETIVIDADE E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PONTO TRÁGICO DO
OFÍCIO DOCENTE..... 19**

Cássio Eduardo Soares Miranda

**O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR
MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
..... 41**

Flávio Rovani de Andrade

**PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO
DE EDUCADORES: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO
INTERDISCIPLINAR DO IFE/UFCA..... 59**

Jacqueline Cosmo Andrade

**APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA A HISTÓRIA DA
PROFISSÃO DOCENTE NO PIAUÍ DO SÉCULO XX 71**

Jane Bezerra de Sousa

**POR UMA PÁTRIA EDUCADORA: DOS PORQUÊS DO
ESTABELECIMENTO DO PARFOR NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ 89**

Maraisa Lopes

**FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO FORMATIVO DO
PARFOR/UFPI EM FOCO 99**

Maria da Glória Duarte Ferro

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA
DE PESQUISA 123**

Marineide de Oliveira Gomes

INTERDISCIPLINARIDADE, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PONTO TRÁGICO DO OFÍCIO DOCENTE¹

Cássio Eduardo Soares Miranda²

Introdução

Em uma conferência proferida em 1917, acerca das diferenças entre Psicanálise e Psiquiatria, Sigmund Freud sustentava que sua ideia não era apresentar concepções dogmáticas ou herméticas a respeito das problematizações que ora ele iniciava. Segundo esse autor, sua perspectiva era muito mais a de levantar questionamentos, problematizar conceitos e promover reflexões sobre temas até então pacificados. O pai da psicanálise dizia que tinha

¹ Este texto é resultado de uma palestra proferida por ocasião do I Seminário Interdisciplinar do PARFOR-UFPI, ocorrido no campus da Universidade Federal do Piauí, em Bom Jesus.

² Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade e do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI; coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade (NIPSEC).

uma orientação a seguir: “Não desejo suscitar convicção; desejo estimular o pensamento e derrubar preconceitos” (p.251). Sua ideia era, conforme já mencionado, a de apontar caminhos possíveis para uma interpretação acerca dos fenômenos psíquicos até então vistos pela psiquiatria como pura psicopatologia. Ao se adotar como tema deste trabalho os três elementos explicitados no título – interdisciplinaridade, subjetividade e formação – o propósito aqui segue o rumo freudiano, que é o de estimular o pensamento e fazer com que ideias padronizadas possam ser repensadas à luz de sistemas teóricos que nos auxiliarão a refletir sobre o ofício docente e seu elemento trágico estrutural. Desse modo, tomaremos como referência para nossas reflexões a teoria dos Sistemas Autopoiéticos e da cooperação, de Maturana e Varela (1995), o conceito de Extimidade, do psicanalista francês Jacques Lacan (1960), e a noção de Lógica Interdisciplinar Brasileira, de Yves Lenoir (2006).

Desse modo, ao se articular os três elementos do título e sustentá-los com base em três sistemas teóricos diferenciados, o propósito deste texto é discutir a maneira como teoria e prática se articulam quando se pensa na formação docente e, principalmente, buscará refletir sobre a condição trágica estrutural na qual o ofício de professor se encontra. A propósito disso, pensaremos na condição docente no mundo contemporâneo a partir do conceito de tragédia advindo da filosofia grega, para se pensar em como a condição subjetiva do professor frente a seu desejo poderá ser vital para sua permanência na docência, bem como se constituir como um dos modos de enfrentamento do mal-estar docente que acomete boa parte daqueles que se encontram nessa função.

Ser professor hoje: um ponto trágico

Segundo Miranda (2015), a era globalizada, por sua complexidade, não suporta explicações mecanicistas e reducionistas. O mundo contemporâneo, confuso, com traços paradoxais, mostra, no entanto, um notável avanço no progresso das técnicas e das ciências, assim como um avanço no campo das diferenças sociais e até mesmo subjetivas. Se por um lado vive-se em uma torre de Babel, em que diversificadas línguas, idiomas, culturas e práticas pessoais convivem de modo quase incompreensível, por outro lado, o Pentecoste³ se realiza através do Pensamento Único⁴ sugerido pelos aparatos da mundialização. Para Santos (2000, p. 18), esse discurso mundializado é imposto às pessoas através de produções discursivas e fabulações e “[...] seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal”. Por essa via, verifica-se que o discurso midiático, ao mesmo tempo em que produz fabulações, narrativas, discursos formadores, nortear-se por uma lógica em que o capital funciona como “o sopro

³ Refiro-me aqui à narrativa neotestamentária encontrada no livro de Atos dos Apóstolos, em que diversas pessoas de variadas línguas, culturas e nações encontravam-se em Jerusalém para a festa da colheita – a festa do Pentecoste – e os apóstolos pregavam, segundo a narrativa, movidos pelo Espírito Santo. De acordo com o texto, esses discípulos de Jesus Cristo pregavam em suas línguas nativas – o hebraico – e as pessoas entendiam cada uma em sua própria língua.

⁴ Segundo Santos (2000), o Pensamento Único é o pensamento imposto sutilmente pela globalização, que tende a mundializar os discursos, tornando-os uma única maneira de se construir representações sobre a política, a economia e os modos de produção.

de vida” apto a movimentar o corpo da máquina midiática e social.

Miranda (2015) defende ainda que, a partir de alguns desses traços supramencionados, podemos dizer que nos encontramos hoje em uma “aldeia global”, como têm alarmado estudiosos da mundialização (SANTOS, 2000). Com todos os avanços no campo das ciências tecno-informacionais e com a consolidação da globalização, os meios de comunicação tornaram o mundo mais próximo e promoveram uma contração do planeta, através da emanção de modos de convivência e de pensamento. É notório como as novas tecnologias significam modificações quantitativas e qualitativas para os processos comunicacionais. Sabe-se que as tecnologias de rede, os acessos cada vez mais popularizados da *web*, as notícias instantâneas e as veiculações por satélite facilitam a divulgação de signos universalizados, o que prefigura uma memória coletiva diferenciada da memória enraizada, localizada, partícipe de uma cultura regional.

Já faz algum tempo que teóricos das mais diversas áreas, como Antony Giddens (2000), Zygmunt Bauman (2002), Jacques-Alain Miller (2004), Gilles Lipovetsky (2007) e Fredric Jameson (2005) têm discutido as alterações no tempo atual sem que necessariamente tais alterações representem uma mudança no *modus vivendi* da modernidade – como pressupõe o termo “pós-modernidade” – mas representam, conforme já dito, em uma exacerbação nos valores, nas estruturas e nos modos de aliança entre as personagens desta era. Tal exacerbação pode ser chamada também de *Alta Modernidade*, *Hipermodernidade*, *Capitalismo Tardio* ou *Modernidade Líquida*. A contemporaneidade, assim, não supõe uma ruptura com a modernidade, mas, mais que isso, aparece como uma mudança baseada na exacerbação de algo que já existia. Tal como tem se constituído, pode-se dizer que se vive em um tempo em que mecanismos imagéticos

midiáticos tornaram-se modeladores de certo modo de ser sujeito. Dentre os traços característicos desse momento, pode-se perceber uma dependência da imagem, a valorização do instantâneo e a busca de satisfação imediata e contínua como valores predominantes.

É oportuno recordar que a “aldeia global” encurtou as distâncias e promoveu o crescimento de técnicas de homogeneização dos fazeres e dos ideais. Para Miranda (2015), com este conjunto de técnicas, as mídias, paulatinamente, assumiram uma face invasora, que não se contenta em ficar em um único lugar, mas que busca ampliar seu território, seu campo de produção e, inclusive, criar gêneros midiáticos híbridos⁵, em função de uma hegemonia e de uma inteligência global. De um lado, se é o aspecto fundamental da informação que cria a sensação de uma redução do tempo e do espaço, de outro, as identidades psicossociais também são atingidas, pois o universo midiático cede à tirania do capital e à tirania da informação, mas, ao mesmo tempo, estabelece a hegemonia de um pensamento único subordinada a identidades que se tornam referenciais universais.

⁵ Um gênero híbrido é aquele que apresenta diversos gêneros textuais ou discursivos presentes em um mesmo gênero. Trata-se de um fenômeno chamado de hibridização, em que há uma mescla de gêneros ou intertextualidade intergêneros. Consiste na possibilidade dos gêneros se apresentarem de forma híbrida, isto é, assumindo a forma de outro gênero. Assim, podemos verificar o gênero publicitário, a título de exemplo, em que há também a presença de elementos jornalísticos e científicos; ou as novelas, em que aspectos pedagógicos são nela inseridos. Para maiores informações, cf: Koch (2006). O hibridismo textual é um recurso muito utilizado por produtores de texto para chamar a atenção do leitor. No entanto, este leitor precisa ter um conhecimento prévio de gêneros textuais. Não um conhecimento formal, acadêmico, mas, um conhecimento de mundo que permita que o mesmo possa distinguir os objetivos colocados em cada texto que lê.

Segundo Lipovetsky (2007, p. 11), um traço importante na sociedade contemporânea é o que criou uma “[...] religião do melhoramento contínuo das condições de vida, o maior bem-estar tornou-se uma paixão de massa, o objetivo supremo das sociedades democráticas, um ideal exaltado em todas as esquinas”. É neste sentido que se pode dizer que a lógica principal a reger o consumo é aquela que se encontra diretamente ligada às “experiências emocionais” e a uma elevação da felicidade enquanto um valor cultural. Ora, se a felicidade é um valor cultural, os ideais, de certo modo, existem para garantir que aquele que a eles se associam, recebam uma cota mínima desse valor.

Como certa consequência da mutação dos ideais e o estado de paixão de massa que o bem-estar passou a ocupar na contemporaneidade, a mudança na forma de consumo sofreu alterações significativas, pois o consumidor antigo encontra-se agora no *status* de hiperconsumidor, sempre “[...] à espreita de experiências emocionais e de maior bem-estar, de qualidade de vida e de saúde, de marcas de autenticidade, de imediatismo e de comunicação. O consumo idealizado tomou o lugar do consumo honorífico [...]” (LIPOVETSKY, 2007, p. 14). Este hiperconsumidor não se encontra nesta categoria apenas em função da quantidade que ele consome; sua posição deve-se também ao fato de sua forma de consumo centrar-se em um consumo emocional do tipo individualista, que tem sua marca em uma busca por uma felicidade privada.

Na perspectiva adotada por Lipovetsky, o hiperconsumo refere-se à nova fase que o mercado assumiu a partir dos anos 1970. Esta nova fase significa a relação emocional que as pessoas têm com as mercadorias, representada por certa paixão pelas marcas e a felicidade que isso possa acarretar.

Assim, a fase III⁶, como é denominada a fase do hiperconsumo, tem como marca a busca pela satisfação emocional imediata e infiltra-se nas relações do consumidor com a família, com a religião, com a escola, com a política, com o lazer e com todas as facetas que a vida dele possa assumir.

No entanto, conforme argumenta Miranda (2015), com o imperativo categórico que o hiperconsumo assumiu e sua direta associação com a felicidade, o consumo emocional, supostamente acarretador desta felicidade, apresenta seus paradoxos: discurso da felicidade e aumento da depressão; aumento da liberalidade dos costumes e expansão do sofrimento psíquico em crianças e adolescentes. Nesse sentido, vale destacar o “diagnóstico” de Lipovetsky (2007, p. 16- 17):

A imensa maioria se diz feliz, contudo a tristeza e o estresse, as depressões e as ansiedades formam um rio que engrossa de maneira inquietante. Majoritariamente, declaramo-nos felizes pensando que os outros não o são. Jamais os pais se esforçaram tanto em satisfazer os desejos dos filhos, jamais os ‘distúrbios de comportamento’ (entre 5% e 9% dos jovens de quinze anos) e as doenças mentais destes estiveram tão disseminadas [...].

De fato, sustenta Miranda (2015), trata-se de um imperativo da felicidade. Associado a este imperativo, um outro se faz presente na contemporaneidade que é aquele da busca pelo aumento do desempenho e o ideal de superação, seja em qual esfera for. No caso que nos interessa aqui, enfatizamos o

⁶ Para Lipovetsky (2007), o capitalismo de consumo viveu três eras: i) a era I, denominada de era do consumo de massa, que surgiu nos anos de 1880 e durou até o final da segunda guerra mundial; ii) a era II foi denominada de sociedade da abundância, que foi de 1950 até final dos anos de 1970. Tal fase encontra-se em declínio desde a década de 1970 e coincide também com o modelo puro da “sociedade de consumo de massa”; iii) a era III é a que discutimos brevemente no corpo do texto.

hiperdesempenho buscado na vida acadêmica e que tem como referência mais evidente a quantidade de aprovações que a escola tem no Exame Nacional do Ensino Médio ou sua nota atingida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Em síntese, podemos dizer que o mundo contemporâneo se transformou em uma sociedade global; é um mundo de iguais que exclui a diferença; é um mundo que valoriza o hiperconsumo; é um mundo em constante transformação, mas que tais transformações têm suscitado uma renovação de forças conservadoras do ponto de vista dos costumes e neoliberais do ponto de vista da economia.

Quem é o professor hoje?

Em 2004, o Comitê para a Educação da UNESCO realizou uma pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros da educação básica. A pesquisa foi realizada com cinco mil professores nos vinte e sete estados do Brasil e tinha como objetivo “levantar o perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas de área urbana” (UNESCO, 2004, p. 21). Para a coleta de dados, foi utilizado um instrumento que consolidava informações referentes à escola, dados pessoais do professor inquerido, aspectos gerais, opinião sobre a educação e como o professor utiliza seu tempo livre e quais os tipos de atividades culturais ele pratica.

Do total investigado, aproximadamente 1.600 profissionais se consideram pobres e os baixos salários impedem que o professor tenha acesso a todas as novas tecnologias e às várias formas de cultura. Nesse sentido, a pesquisa revelou que 45% dos professores entrevistados jamais conheceram um museu ou foram somente uma vez, 40% nunca assistiu a uma peça teatral, 25% jamais foi ao cinema e, por

fim, aproximadamente 60% dos professores não têm acesso à internet e não possui correio eletrônico. De modo geral, os professores se envolvem em poucas atividades de lazer e para a maior parte deles a principal opção de lazer é a televisão.

Como já se sabia, as mulheres são a maioria na função: São 81,5% de mulheres e 18,5% de homens e a faixa salarial, todavia, apresentou uma surpresa no que diz respeito ao que corriqueiramente se diz acerca da remuneração docente:

A despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira. De acordo com o IBGE, 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez. Já na faixa mais elevada, mais de 20 salários mínimos, o percentual dos professores encontra-se próximo ao da população em geral, 6,1% e 5,9%, respectivamente. Já foi visto que 32,5% dos professores afirmam contribuir com mais de 81% da renda familiar e que outros 16,8% contribuem com percentual situado entre 61% a 80%, o que permite aferir a importância da participação dos docentes na composição da renda de seu lar (UNESCO, 2004, s.p).

De fato, o que se verifica é que o salário do professor não é necessariamente baixo; o que é baixa é a renda média da população brasileira⁷. A despeito disso, os dados evidenciam que a falta de valorização da profissão de professor promove uma infinidade de fatores negativos para a educação.

⁷ A pesquisa é discutível no exato ponto em que ela não leva em consideração o mesmo tipo de formação. No Brasil, para ser professor hoje, é necessário que a pessoa seja portadora de diploma de Licenciatura em sua área de docência.

Todavia, conforme demonstra Barelli (apud SILKE WEBER, 2000), a desvalorização social é a principal característica dos professores, o que se evidencia, segundo ele, pela baixa autoestima, decorrente das precárias condições de trabalho e dos baixos salários a que ainda têm sido expostos.

Diante disso, questiona-se: seria o professor de hoje “Um sujeito ‘à beira de um ataque de nervos’”? De acordo com muitos docentes, existe um quadro de sofrimento psíquico presente na categoria do professorado. Tal quadro é decorrente de alguns fatores por eles listados, tais como:

- 1) Jornada de trabalho excessiva
- 2) falta de limites do público infanto-juvenil
- 3) transferência da educação infantil da família para a sala de aula
- 4) baixos salários
- 5) precarização do sistema docente
- 6) 45% apresentam a síndrome de “Burnout”

Tais elementos compõem aquilo que pode ser atualmente nomeado como “mal-estar docente” e que tem na síndrome de Burnout uma das suas mais claras manifestações. Freudenberger (1974) criou a expressão *staff burnout* para descrever uma síndrome circunspeta por exaustão, desilusão e isolamento em trabalhadores da saúde mental. No entanto, com o passar do tempo, tais elementos foram encontrados em diversos profissionais das mais diversas áreas e ela ocorre, principalmente, naquelas profissões que exigem maior contato pessoal. Segundo diversos autores (ARAUJO, 1998; CHERNISS, 1980), a pessoa consome-se física e emocionalmente; apresenta um comportamento agressivo e irritadiço; caracteriza-se por despersonalização, constante sensação de angústia acompanhada de frustração, avaliação negativa de si mesmo,

depressão e sentimento de ameaça; ela se manifesta em indivíduos cuja ocupação exige um contato mais intenso entre o público e o profissional, conforme já mencionado.

Todavia, tal síndrome é apenas uma das manifestações desse mal-estar. Esteve (1999) apresenta o mal-estar como uma noção e pode ser entendido como o que afeta os trabalhadores e trabalhadoras da educação e significa um incômodo indefinido. Em função dessa indefinição é que diversos sinais e sintomas compõem esse espectro nebuloso denominado mal-estar docente. Por outro lado, em pesquisa realizada por Zaragoza (1999, s.p), os “sintomas” mais recorrentes e que podem ser elencados como mal-estar docente são os seguintes:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal do trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões.

No entanto, no que diz respeito ao sofrimento psíquico do professor decorrente de sua função docente, “salta aos olhos os diversos estudos que afirmam o quanto os professores podem não estar sofrendo psiquicamente mais do que a média da população em geral” (PEREIRA, 2016). Se de algum modo o

mal-estar é um efeito de cultura, conforme nos ensina Freud⁸, a ordem dos excessos generalizados colocados no zênite da civilização sob a forma do hiperconsumo, do incremento do “narcisismo das pequenas diferenças” com suas conseqüentes formas de segregação, só têm evidenciado o mal-estar que também se encontra presente de forma generalizada em nossa civilização. Dessas discussões, decorre-se uma questão: o que acontece que, mesmo diante de diversos elementos desfavoráveis ao exercício dessa função, muitos ainda nela entram e permanecem?⁹

O trágico da profissão docente

Apesar das situações apresentadas acima, o que faz com que o professor permaneça sustentando seu ofício? Se muitos adoecem em função das condições muitas vezes precárias de trabalho, talvez no lugar de se questionar o “porquê” do adoecimento de alguns professores, talvez a melhor interrogação seja o “porquê” de muitos, nas mesmas condições, não adoecerem.

Seria uma condição trágica tal situação vivenciada pelos docentes? De que se trata a condição trágica da qual estamos falando? A tragédia, como se sabe, é um tipo de drama no qual o herói trágico luta contra um fator transcendental que

⁸ Freud, Sigmund (1930/1996). O mal-estar na civilização. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.

⁹ No entanto, é oportuno destacar recente pesquisa realizada pelo Núcleo de Estagiários e Aprendizés (Nube) acerca do interesse de jovens tornarem-se professores do ensino fundamental e médio. A pesquisa contou com a participação de 6.910 jovens. Desses, 40,08% responderam “não, é uma profissão cada vez mais desvalorizada”, e 19,69% marcaram a opção “Já tive vontade, mas desisti pelas más condições”.

controla o ritmo dos acontecimentos. Tamanha é a força desse fator que sempre quando chegamos em um final trágico, o herói sofre todas as consequências por tentar controlar o poderoso destino. Segundo Aristóteles, a tragédia resulta numa **catarse da audiência** e isto explicaria o motivo dos humanos apreciarem assistir ao sofrimento dramatizado. Em função de uma identificação do público com o drama narrado, existe uma descarga emocional provocada por esse drama. Por esse caminho, a tragédia clássica deve cumprir três condições, a saber: 1) possuir personagens de elevada condição (heróis, reis, deuses); 2) ser contada em linguagem elevada e digna e, 3) **ter um final cujo sofrimento do herói é evidente, com a destruição ou loucura de um ou vários personagens sacrificados por sua disposição em tentar se rebelar contra as forças do destino. Dito de outra maneira, a tragédia possui sempre a presença de um fato transcendental da qual o sujeito não pode escapar; uma unidade de salvação e aniquilamento (o herói, com a intenção de salvar-se, acaba sendo responsável pelo seu aniquilamento) e, por fim, um clima de tensão permanente e indícios do final trágico, cuja clareza da catástrofe se anuncia desde o início.**

Duas tragédias gregas são exemplares nesse sentido: Édipo e Antígona¹⁰. Nas duas situações, verifica-se uma determinação pelo campo da exterioridade, conforme já dito, que escapa totalmente ao controle do sujeito – como é o caso de Édipo que, ao fugir do Destino precipita-se em cumprir o oráculo de Delfos – mas que, ao mesmo tempo, convoca o sujeito à uma responsabilização pelo seu ato. Ou ainda, em uma possível interpretação de Antígona, destaca-se sua determinação em paralelo à responsabilidade pela condição por ela assumida.

Por outro lado, Nietzsche sustenta que o trágico se refere não a uma expiação, ou uma purgação de afetos indesejados,

¹⁰ Para tanto, conferir os escritos de Sófocles ou suas variadas adaptações.

mas a uma afirmação da vida, “o dizer sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos”, pois mostra que todos os afetos, independentemente de sua valoração, fazem parte da existência. Desse modo, a desmedida não deve ser vista como crime que deve ser punido para que a ordem seja restabelecida, mas como uma condição de cada vivente para se afirmar.

Nestes termos, a condição trágica da função docente assenta-se na “paixão de ensinar”, ou seja, em um investimento amoroso no objeto a ser ensinado, bem como em um investimento amoroso naqueles a quem o objeto é ensinado. Sua condição de sujeito que ensina é norteadada pelo desejo como dever ético e não como uma lógica baseada no dever de se fazer aquilo que a norma define. Assim como o valor ético do ato de Antígona em considerar o amor pelo irmão acima de uma lei real sustenta-se em sua singularidade, é esta mesma singularidade que faz com que o professor sustente sua condição, mesmo com as adversidades encarnadas na política educacional, por exemplo. Nossa ideia é a de que a interdisciplinaridade enquanto uma prática feita por muitos pode se converter em um modo de enfrentamento do mal-estar docente que ronda a vida dos professores.

A formação, a subjetividade e a cooperação interdisciplinar

Hilton Japiassú (1976) pensa a interdisciplinaridade como pressuposto na organização curricular. Em sua visão, “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Na perspectiva defendida pelo filósofo marxista, o principal norteador da interdisciplinaridade é o projeto de pesquisa, sendo este o catalizador das trocas estabelecidas entre os especialistas de diversas áreas. Por outro lado, Lenoir (2006,

s.p) destaca que “A interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano [...] e sua metodologia se apoia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu ‘eu’) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar”. A tônica defendida por esse autor assenta-se nos aspectos humanos dos agentes tendo em vista a integração social do saber. Para ele, o mais importante é a constante reflexão por parte dos docentes envolvidos no processo.

De acordo com esse pesquisador canadense, há três lógicas interdisciplinares que orientam as discussões desse campo no mundo. Em linhas gerais, existe a lógica francesa cuja orientação é centrada em uma relevância epistemológica e conceitual; trata-se de uma ênfase no “saber-saber”. Por outro lado, há a lógica anglo-saxônica que, em função de um traço mais pragmático, sobretudo da cultura estadunidense, a relevância reside na dimensão prática e instrumental; refere-se a um “saber-fazer”. Por outro lado, defende Lenoir (2005, p. 15), “a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir”.

A lógica interdisciplinar brasileira é aquela sustentada por uma dimensão não apenas conceitual ou instrumental. Sem prescindir desses dois aspectos, ela se fundamenta na dimensão do “saber-ser” em que a relevância está na pessoa e na reflexão do agir humano. Para Lenoir, os trabalhos de Ivani Fazenda são os que melhor ilustram tal perspectiva, pois seus trabalhos visam “[...]construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apoia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar”. Ora,

essa lógica busca se debruçar sobre a experiência humana e os aspectos subjetivos demonstrados pela intencionalidade e necessidade de “autoconhecimento” dos integrantes do projeto interdisciplinar.

Como decorrência dessa lógica interdisciplinar brasileira, um desafio se impõe: como, através da construção do conhecimento novo, é possível “tornar novo o velho” (FAZENDA, 2003, p. 82). Em síntese, em um ensaio de resposta, pode-se dizer, a partir de Fazenda (2003), que o novo compromisso epistemológico da interdisciplinaridade se dá pela observância dos seguintes elementos: a) Valorização do conhecimento das pessoas; b) compreensão da provisoriedade do conhecimento; c) reflexão sobre diferentes aspectos da verdade, revelados por diferentes pontos de vista; d) a unicidade do conhecimento e a construção de um paradigma integrador sistêmico; e) interlocução e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento; f) respeito ao ponto de vista de diferentes especialistas.

A formação, a subjetividade e a cooperação interdisciplinar

A partir dos estudos de Freud e Lacan, a subjetividade não é vista como uma interioridade, mas como uma interioridade-exterioridade que coloca o sujeito em uma dada condição de existência. No que se refere à formação docente e seu consequente trabalho de educador, não há como a subjetividade não entrar em causa. Como colocado acima, a subjetividade traz a marca de uma singularidade e esta, por sua vez, se constitui a partir de uma dialética entre a interioridade e a exterioridade, a ponto de Lacan chamar aquilo que o homem tem de mais particular, de mais pessoal de extimidade. Conforme apontado nos itens anteriores, diante das adversidades encontradas na condição docente, talvez o trabalho interdisciplinar, por sua natureza cooperativa, seja o que melhor dá condição ao professor de

enfrentar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, nas políticas educacionais, na relação com seus alunos e colegas, dentre algumas das questões a serem enfrentadas pelos professores. Assim, uma lógica cooperativa se instaura como uma possível saída para o enfrentamento do mal-estar docente. Na perspectiva de Maturana e Varela (1995), a contemporaneidade tende a apostar cada vez mais no capital social. Este capital nada mais é do que cooperação ampliada socialmente. De acordo com esses autores, o capital social só se estabelece se os humanos fizerem coisas que contradizem seus interesses imediatos em função de interesses que encontram ancoragem no social. Tal capital social pode ser denominado também de uma teoria da cooperação e que pode ser agrupada em três conjuntos, a saber:

Primeiro conjunto: a cooperação está na constituição do humano

O que fundamentalmente difere os homens dos demais animais é a linguagem e o modo de conviver que torna possível a linguagem jamais se teria conservado sem uma forte emoção amistosa capaz de permitir a intimidade na convivência com certa permanência. Nesse sentido, na constituição humana se encontra a cooperação.

Segundo conjunto: a cooperação está na fundação do social

Assim como no cerne da constituição humana encontra-se a cooperação, o sistema social só se estabelece se houver recorrência de interações que resultem na coordenação condutual dos seres vivos que o compõem, quando tal recorrência de interações passa a ser um mecanismo mediante o qual esses seres vivos realizam sua autopoiesis. Ou seja, os organismos ou sistemas humanos tendem a se auto-organizar

a partir do princípio da cooperação mútua entre si. Ademais, a cooperação não se dá nas relações de dominação e submissão, visto que a obediência não é um ato de cooperação, mas de subjugamento.

Terceiro conjunto: a competição não funda o social nem constitui o humano

Se a cooperação está no cerne da condição humana, o fenômeno da competição é cultural, não natural. Conforme sustentam esses autores, não existe, biologicamente falando, contradição entre o social e o individual. Toda a contradição que a humanidade vive nesse domínio é de origem cultural. Dito de outra maneira, somente a cooperação pode funcionar como uma espécie de anteparo frente ao mal-estar gerado pela precariedade das normas e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, na sociedade e no Estado.

Desse modo, pensar em um programa de formação inicial e continuada de professores que leve em consideração a subjetividade, é pensar também em formas de enfrentamento coletivo do mal-estar docente. Por outro lado, a dimensão do trágico que se assenta na condição docente é sempre um importante ponto a ser consideração.

O trágico...

Em síntese, o trágico é a condição da qual não se pode escapar e se sustenta na ética do desejo. O que norteia tal condição toma como base os pilares da civilização ocidental, a saber: elementos provenientes da cultura judaica, do cristianismo e da civilização grega. Do ponto de vista da educação, isso pode ser desdobrado em três elementos que,

em outra oportunidade serão trabalhados, os quais são: a) Lei; b) Amor; c) o Saber.

Nesse sentido, diante das modificações pelas quais o contemporâneo passa, o que vai mudar para o professor? Como é sabido, o conhecimento, na contemporaneidade, encontra-se cada vez mais acessível às pessoas, o que impõe modificações em relação ao sujeito suposto saber. Assim, há mudanças no laço educativo, uma vez que as modificações tecno-informacionais têm permitido às pessoas a terem acesso a um número cada vez mais rápido de informações. Assim, ocorre uma certa perda da autoridade epistêmica (TIZIO, 2006) e uma proliferação da doxa. Desse modo, o papel do professor se modifica e ele passa a assumir uma nova posição:

Ele não deverá mais ser um transmissor de conhecimento, mas sim alguém que implique o aluno na cultura, oferecendo uma abertura para ela. Falo no sentido mais amplo do termo “cultura”, ou seja, conhecimento e integração das formas sociais. O professor será um cultor. Assim, a relação muda também para o aluno. Ele não verá mais o professor como aquele que representa um saber a ser transmitido. Verá o professor como um intermediário, provisório, na sua inserção, implicação e consequência cultural (MRECH, 2004, s.p).

Assim, sua função é estabelecer o diálogo entre o objeto do conhecimento e a possibilidade de uso desse objeto de conhecimento na dimensão cultural do aluno. Por fim, trata-se de uma mudança de posicionamento frente ao saber, mas, ao mesmo tempo, um novo saber-fazer com os desafios que são apresentados pela educação contemporânea. Como se sabe, o ato de educar comporá duas vertentes: uma dimensão do ensino, que é aquela que reside na transmissão de conhecimentos sistematizados e outra da transmissão, que é aquela baseada no não-saber, sendo inconsciente. Se o inconsciente entra em

causa, isso implica em ter que contar, tanto do lado de quem ensina quanto do lado de quem aprende, com as resistências, as inibições, o amódio que a transferência mobiliza. De todo o modo, é sempre oportuno recordar que, em qualquer profissão, o que impede o adoecimento psíquico daquele que a exerce é sempre a aposta em um desejo renovado que o anima.

Referências

ARAUJO, T. C. C. F., MAIA, L. M. E. ; OLIVEIRA, D. S. Voluntariado em oncologia: Estudo exploratório [Resumo]. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS DA ÁREA HOSPITALAR, 7., 1997, Brasília, DF. **Resumos de comunicações científicas**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.

ARAÚJO, T. S.; Reis, E.; KAVALKIEVICZ, C. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino**: Salvador, Bahia. Sindicato dos Professores do Estado da Bahia, Salvador, 1998.

ARISTÓTELES (384-322 a. C.). **A poética clássica**. Aristóteles, Horácio, Longino; introdução por Roberto de Oliveira Brandão. São Paulo: Cultrix: 1980.

BAUMAN, Z. Desafios educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 148, n. 41/58, p. 41-58, jan./mar., 2002.

CHERNISS, C. **Professional burnout in human service organizations**. New York: Praeger, 1980.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru. Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FREUD, S. (1917). Conferência XVI: Psicanálise e psiquiatria. In: FREUD, S. **Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (v. 16.)

FREUDENBERG, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

JAMESON, F. **Archeologies of the future**: the disere called utopia and other science fiction. Londres: Verso, 2005.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 7**: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997 [1959-60].

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LIPOVETSKY, G. **A Felicidade paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MILLER, J. Labirintos do amor. In: Escola Brasileira de Psicanálise. **Correio**: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise. n. 56, p 14-9, ago./2006.

MIRANDA, C. E. S. **Superdotação, psicanálise e nomeação**: crianças e adolescentes superdotados, suas famílias e instituições de apoio. Curitiba: Juruá, 2015.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** (*online*), 2004. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp.

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

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

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR¹¹

Flávio Rovani de Andrade¹²

Introdução

Agradeço enormemente à organização deste evento pelo convite, assim como pela confiança a mim depositada de proferir a palestra de abertura dos trabalhos. Afinal, essa honra vem acompanhada da responsabilidade de dar o tom das discussões que sobrevirão neste dia.

¹¹ Palestra apresentada em 13/05/2016, por ocasião do I Seminário Interdisciplinar do PARFOR/UFPI, com o tema Educação, Trabalho e Diversidades, no polo de Esperantina-PI.

¹² Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Mestre em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Doutor em Filosofia Geral e da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professor de Filosofia Geral e da Educação da UFPI.

Responsabilidade ainda maior por me dirigir aos meus colegas professores, que apenas por um detalhe se colocam na posição de estudantes; pessoas por quem nutro alta admiração, por tudo que convivemos nestes já alguns anos em Esperantina.

Por ocasião da Resolução 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, o qual traz novas diretrizes para a formação de professores no Brasil, o PARFOR/UFPI lança seu Projeto Formativo Interdisciplinar, dado que o novo documento impõe à formação docente, dentre outras coisas, que esteja fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade.

Sob este projeto, fui provocado a falar deste tema que tenho a impressão de quanto mais dele se fala, menos se sabe. O lugar de onde falo não é de um pedagogo que respira as teorias e práticas educacionais no seu cerne. Sou formado em filosofia, estudei em uma casa de formação clerical e desembarquei na educação pelas bordas, estudando filosofia da educação. Atuei como professor da educação básica e superior, sempre na interface entre filosofia e escola.

Dado o lugar de onde falo, após responder ao convite, pus-me a pensar: Afinal, em que posso contribuir para as discussões sobre a interdisciplinaridade no chão da escola, tendo vindo de uma área reconhecidamente conceitual e abstrata?

Para que possamos prosseguir, devo confessar: todas as vezes que escuto definições de inter-, trans-, multi-, pluri-disciplinaridades, eu não entendo. Não consigo ter o alcance das semelhanças e diferenças. Muito se deve ao fato de sempre isso vir de forma descontextualizada, pensado por não sei quem, que é um não sei o quê, de não sei qual departamento da secretaria de educação de não sei onde. Nas escolas por onde passei, a interdisciplinaridade e seus congêneres sempre se traduzem em juntar professores em atividades comuns, mas isoladas, para “diversificar”, “sair da rotina”. No dia seguinte, cada qual volta para sua disciplina.

Entretanto, a formação de professores passa a dar outro status à interdisciplinaridade: ela deixa de ser situacional e ocasional, para se tornar fundamento e princípio. Se por um lado o conceito de interdisciplinaridade é vago, há aqui um forte indicativo: há o entendimento de que a “lógica” disciplinar entrou em ocaso. A interdisciplinaridade é urgente, e enquanto princípio, deve significar mais que articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento: deve ser o verdadeiro exercício da **consciência interdisciplinar**, o que consiste na superação do paradigma fragmentar instaurado desde o advento da modernidade, por meio de um olhar para a realidade da qual o conhecimento brota em sua inteireza, reconhecendo sua natureza multifacetada e a exigência de uma mentalidade condizente.

Para conversarmos sobre esse enorme desafio, vou recorrer à filosofia para tentar lançar luz para a questão. Recorreremos à Teoria da Complexidade, também conhecida como Paradigma da Complexidade. As discussões perpassarão os escritos de Edgar Morin.

Morin nasceu em Paris, França, em 8 de Julho de 1921. Formado em História, Geografia e Direito, mas dedicou-se à Antropologia, Sociologia e Filosofia. É considerado o pai da teoria da complexidade.

Esta palestra terá duas partes: na primeira, expor-se-á, seguindo Morin, o caminho que leva do paradigma simplificador ao complexo. Posteriormente, tratar-se-á da complexidade da natureza e humana, demonstrando que ela se aplica a todas as esferas: existir, viver e pensar.

Do paradigma simplificador ao paradigma da complexidade

Uma vez justificada a posição de uma análise conceitual de caráter epistemológico, intentar-se-á, nesta seção, tecer

observações de caráter mais teórico. A pergunta que se faz necessária é: por que se pautar a teoria da complexidade para a redefinição da noção de interdisciplinaridade?

Eis que entra em cena um dos principais expoentes dessa teoria, Edgar Morin. Para Morin (2005a), em sua obra intitulada *Introdução ao pensamento complexo*, a racionalidade científica deve ser pensada no prisma de um “paradigma simplificador”. Para o autor, o termo paradigma significa algum tipo de “relação extremamente forte entre noções mestras, noções-chaves, princípios-chaves” (MORIN, 2005a, p. 59). Tais relações e princípios comandam a todas as proposições que estão em seu seio.

O paradigma simplificador põe ordem e retira a desordem do universo, com base em leis e princípios. Segundo Morin (2005a), os princípios fundamentais da simplicidade são a disjunção – que separa aquilo que está ligado – e a redução – que unifica o que é diverso, dando vazio a determinismos nas diversas ciências. Em outras palavras, a simplicidade vê o uno e o múltiplo, mas não enxerga que o uno pode ser múltiplo ao mesmo tempo.

Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a desajuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais

que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes. (MORIN, 2005a, p. 59).

No campo educacional, a simplificação manifesta-se pelo esquarteramento ou pela fragmentação do conhecimento em diversas disciplinas, que compõem uma grade curricular. Por mais que se tenha lançado substantivos mais sutis, como “matriz”, “currículo”, a nomenclatura não altera sua essência: cada disciplina está presa a um nicho.

Nesse sentido, as “disciplinas”, enquanto áreas que estudam “particularidades” dos fenômenos, são próprias do paradigma simplificador. Assim, se a prática interdisciplinar for “juntar professores de diferentes disciplinas”, sem modificar o paradigma, não se pratica o princípio interdisciplinar, pois a mentalidade ainda é de disjunção/redução. Entretanto, o acirramento do discurso da interdisciplinaridade aponta o momento em que a “lógica” da disciplina já não é suficiente para se interpretar o mundo.

Esse desejo de simplificação, essa obsessão por banir do mundo a desordem, essa busca constante por evitar a ambivalência, é manifestação de uma necessidade inconsciente de se garantir a tranquilidade para o mundo sem um deus, já que a ciência postula seus enunciados de forma laica. É a substituição do dogma religioso pelos dogmas da ciência.

A obsessão pela simplicidade levou a ciência à realização de descobertas que não podem ser concebidas nos moldes da própria simplicidade.

A mesma obsessão conduziu à busca da peça elementar com a qual se constituiria o universo. De início acreditou-se encontrar a unidade de base na molécula. O desenvolvimento dos instrumentos de observação revelou que a própria molécula era composta de átomos. Depois nos demos conta de que o átomo era ele próprio um

sistema muito complexo, composto de um núcleo e de elétrons. Então, a partícula tornou-se a unidade primeira. Depois nos demos conta de que as partículas elas próprias eram fenômenos que podiam ser divididos teoricamente em quarks. E, no momento em que se acreditou atingir a peça elementar com a qual nosso universo era construído, esta peça desapareceu enquanto peça. É uma entidade fluida, complexa, que não se pode isolar. A obsessão da simplicidade conduziu a aventura científica às descobertas impossíveis de conceber em termos de simplicidade (MORIN, 2005a, p. 60, grifo nosso).

Eis porque o paradigma da complexidade é fundamental para a redefinição do pensar e do agir sobre o mundo de modo interdisciplinar. A complexidade vai atuar nas contradições da simplificação operada pelo método científico. Atua na raiz daquela que é dita como a mais alta manifestação de nossa identidade sapiencial.

O termo “complexo” vem do latim *complexus*, que a rigor significa *aquilo que é tecido junto*. Faz referência direta à obra de tecelagem: uma vez feita a estampa, há uma dependência intrínseca entre todo e parte... a estampa depende dos fios, mas os fios também são a estampa, e não apenas parte dela.

Assim, pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum. É o complexo que ela forma para além de suas partes. Impões-nos o desafio de pensar o real como um todo e não de o reduzir arbitrariamente a elementos redutores; de apreender o real na sua unidade e multiplicidade (*unitas multiplex*); de escapar às concepções tradicionais de determinação causal e de tempo linear.

Para Morin (2005a), é necessário romper as barreiras disciplinares e construir uma ciência pluridimensional e transdisciplinar, na qual:

- Veja-se **Uno e Múltiplo** ao mesmo tempo (*unitas multiplex*);
- Entenda-se a **Parte e o Todo**, isto é, que o todo está na parte que está no todo, a exemplo do que ocorre na relação entre a pessoa (um todo constituído por células) e a célula (parte do todo, mas que contém em si e independentemente do todo, o DNA, que é o conjunto das informações genéticas da pessoa), ou mesmo entre o sujeito (parte, que internaliza sua cultura) e a cultura (todo, que depende dos seus sujeitos);
- Compreenda a complementaridade entre **Ordem/Desordem/Organização**. Por exemplo, “Viver a morte e morrer a vida”. No campo biológico, o corpo vive a morte das células, entretanto, envelhece e morre à medida que as células rejuvenescem.

A complexidade coloca em xeque as oposições cristalizadas entre ordem e desordem, entre vida e morte. É da agitação, da desintegração, que surge o universo. É do encontro casual de moléculas que surge o material indispensável à vida orgânica. É também da morte das células e de seu rejuvenescimento que é possível continuar a viver e envelhecer. “[...] a complexidade encontra-se onde não se pode superar uma contradição. [...] A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição, é a ideia de que não se pode escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo” (MORIN, 2005a, p. 64). A complexidade requer **solidariedade** entre os diferentes modos de saber e das ciências entre si, bem como entender os fenômenos de maneira **multidimensional**, isto é, reconhecer que uma dimensão da realidade é permeada por outras.

Ainda segundo Morin, três princípios são fundamentais para o pensamento complexo: o dialógico, o recursivo organizacional e o hologramático. O princípio dialógico é a

associação de termos que, ao mesmo tempo são antagônicos e complementares; isso viabiliza que se possa observar um fenômeno dual sem perder de vista a unidade. O princípio de recursão organizacional considera que “[...] tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor [...]” (MORIN, 2005a, p. 74), rompendo com a linearidade das concepções de causa e efeito. O princípio hologramático configura-se pela impossibilidade de se conceber a parte sem o todo, e vice e versa, distanciando-se do princípio de enumeração cartesiano. Nesse sentido, supera o holismo (que prima pelo todo) e o reducionismo (que só percebe a parte). “Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2005a, p. 75).

Morin, na mesma obra, adverte para diferentes modos de se utilizar da razão, demonstrando o perigo da racionalização. Ele distingue o que vem a ser razão, racionalidade e racionalização. A razão, para ele, “[...] corresponde à vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo [...]” (2005a, p. 70), tendo um aspecto fundamentalmente lógico.

Entretanto, não se pode atribuir a qualquer uso de um sistema lógico coerente o predicado de racional. Daí, ele distingue o que vem a ser racionalidade, que para ele é positiva, e racionalização, que para ele é contraditório à raiz etimológica *ratio*. Sobre a racionalidade, diz Morin (2005a, p.70):

A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. Quando este mundo não está de acordo com nosso sistema lógico, é preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real. A racionalidade, de todo modo, jamais tem a pretensão de esgotar num sistema

lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste. [...] O universo é muito mais rico do que o podem conceber as estruturas de nosso cérebro, por mais desenvolvido que ele seja.

A respeito da racionalização, diz Morin (2005a, p. 70):

A palavra racionalização é empregada, muito justamente, na patologia por Freud e por muitos psiquiatras. A racionalização consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência (MORIN, 2005a, p. 70).

As duas citações são bastante elucidativas, pois mostram como duas atividades do espírito humano provenientes da mesma fonte, a razão, podem tornar-se inimigas e, quando não tomadas com limites claros, podem levar à confusão entre uma e outra. O paradigma simplificador, bem como os dogmas da religião e mesmo da filosofia, resultam de racionalizações, que nunca são suficientes para entender o mundo, mas que, entretanto, são colocadas como explicação verdadeira da totalidade.

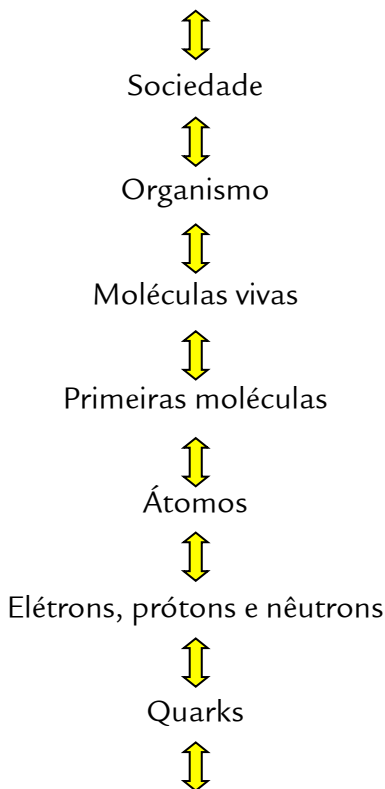
Complexidade da natureza e complexidade humana

Feitas as observações acerca do pensamento complexo de Morin, utilizando-se da noção de complexidade de maneira conceitual, passar-se-á agora a uma demonstração acerca do modo pelo qual tal noção integra as esferas natural e humana. Em outras palavras, a complexidade perfaz igual e essencialmente o homem e a natureza, e, portanto, para compreender a ambos é necessário pensá-los complexamente.

Primeiramente, trataremos da complexidade da natureza. Segundo Morin (2005b), a natureza, que corresponde ao mundo físico, não obedece a uma ordem submetida a leis estritas, mas nasce de encontros aleatórios seguindo certos princípios. Sem estar entregue ao puro acaso, o mundo físico é conduzido por um grande jogo no qual interatuam simultaneamente os fatores ordem/desordem, organizações/desorganizações.

Se pensarmos os elementos constitutivos do mundo físico como dispostos em uma pirâmide de modo semelhante ao exposto na Figura 1, veremos os seguintes degraus:

Figura 1 - Degráus constitutivos do mundo físico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando-se os degraus acima, temos que:

- Cada degrau só se organiza mediante os componentes do imediatamente anterior;
- Cada degrau superior, uma vez estabelecido, re-significa os elementos que integram os degraus inferiores;
- Cada degrau relaciona-se com os demais e com o todo, simultaneamente.

A partir dessas constatações, é legítimo reconhecer que a estruturação e o funcionamento da natureza refletem a ideia já bem conhecida no pensamento de Morin, a saber, a de que as partes estão no todo e o todo está nas partes. Podemos observar ainda a ruptura da noção de linearidade causa-efeito, pois é fácil visualizar que o efeito, além de não estar submetido a um único agente, também atua sobre a causa numa relação múltipla e extremamente diversificada de interdependências e retroações.

Tendo em vista tais movimentos, é impossível admitir que o pensamento simplificador possa levar em consideração a organização desses sistemas, sem infringir-lhes um desconcertante desfacelamento que os altere substancialmente. Apenas o pensar complexo pode aproximar-se do operar característico da organização do ambiente natural.

Passemos à complexidade humana

A complexidade do homem que, por sua vez, permite-nos superar a fragmentação e o isolamento das múltiplas dimensões constitutivas do complexo humano, visando a reintegrá-las para assim reassumir nosso lastro natural. Isto faculta ao homem rever a redução de sua natureza ao âmbito unicamente

antropológico, tendo em vista o reencontro com sua dimensão natural, outrora expulsa do mundo da cultura.

Nesse sentido, Morin (2005b) afirma que a extrema dificuldade de concebermos o “complexo humano” em sua integralidade advém do modo pelo qual estruturamos e produzimos o conhecimento, pois este, como fica evidente no isolamento, fragmentação e divisão característicos das ciências, é marcado pelo operar do pensamento simplificador.

Diante disso, Morin (2005b), além de defender a ligação e articulação dos saberes, propõe uma abordagem existencial do humano que não tema a angústia do não-ordenamento e da complexidade fundantes de nosso ser, cuja constituição contempla contradições e ambivalências incapazes de serem compreendidas pelas buscas racionalizadas que incessantemente promovemos a procura de segurança e certeza. Propõe ainda, uma concepção do homem que permita transcender as visões reducionistas acerca da unidade e da diversidade, devendo estas ser compreendidas inseparavelmente, para que, desta forma, o complexo humano seja enfim abordado a partir da reintegração de todas as dimensões (física, psicológica, econômica, social, histórica, cultural, biológica, etc.) que a nossa realidade comporta.

O autor trata de dois enraizamentos que estão no fundamento da identidade humana. O primeiro diz respeito ao enraizamento cósmico, visto que as partículas que nos constituem (por exemplo, os átomos de carbono) integraram a matéria de antiquíssimos corpos, em longínquos pontos do universo. “O cosmos criou-nos a sua imagem [...]” (MORIN, 2005b, p. 28), equivalendo a dizer que todo o furor e o ímpeto das criações, destruições e convulsões cósmicas marcam igualmente nossa história.

O segundo enraizamento, o biológico, refere-se a nossa inserção terrestre. Afinal, foram as condições da biosfera

propiciadas pelo planeta Terra que possibilitaram a origem da vida e, do desenvolvimento multiforme desta, a erupção da animalidade que em sua forma mais recente desembocaria na espécie humana. Este enraizamento nos faz uma “máquina” físico-química que, num certo momento, fora dotada dos elementos qualitativos da vida. Máquina aqui entendida, segundo a concepção de Morin (2005b, p. 303): “[...] toda entidade, natural ou artificial, cuja atividade comporta trabalho, transformação [...]”, produzindo organização a partir do não-organizado.

Nossa vida é, portanto, além de celeste, telúrica. Nossa natureza é cosmo-física, abrangendo o mesmo incessante jogo entre **ordem/desordem/interações/organização/desorganização**, inerentes, como vimos, do mundo físico.

É interessante ressaltar que, se como todo ser vivo o homem possui as unidades bioquímica e genética da vida, ele é, no entanto, um hipervivo, hipermamífero, um metavivo, hiperdinâmico, hipersexuado e um hiperprimata.

Isso significa que o ser humano desenvolveu ao extremo as potencialidades da vida, criou novas formas de existência – psíquicas, espirituais e sociais – sendo que os aspectos emocionais e as relações afetivas próprias dos mamíferos nos deram “[...] o apego, a juvenildade do brincar e da aprendizagem, a experiência e a sagacidade da velhice [...]”. Nossa sexualidade “espalha-se por todo o nosso ser”, não se configurando nem sazonal, nem localizada. Transformamos em caracteres permanentes traços esporádicos dos macacos superiores, tais como a postura bípede e a utilização de instrumentos (MORIN, 2005b, p. 30).

No pensamento de Morin, é explícito que sua concepção acerca do homem é imbuída da ideia de unidualidade, ou seja, o ser do humano é para o autor simultaneamente físico e metafísico, natural e meta-natural, cultural e meta-cultural. Somos

marcados pelo paradoxo da **unidade múltipla**, na qual nossa humanidade encontra-se forjada pela diversidade que cria indivíduos singulares atrelados, por sua vez, a uma unidade geratriz desta mesma diversidade criadora.

Tal concepção é-nos melhor ilustrada mediante as duas tríades trabalhadas pelo autor e que segundo ele compõem necessariamente a humanidade do homem: a primeira tríade é espécie/ indivíduo/sociedade; a segunda é cérebro/espírito/cultura.

Nelas identificamos um substrato primordial de caráter biológico e um substrato eminentemente humano e dependente do primeiro, mas que, como já mencionado, acaba por estruturar e consolidar uma “segunda natureza”, a qual costumamos ver como apartada da nossa dimensão biológica. Os elementos das tríades são inseparáveis e estabelecem entre si uma relação dialógica. A partir disso, concluímos, junto com Edgard de Assis Carvalho (2003), a imprescindível concepção de que o homem é “100% natureza e 100% cultura”, sendo a identidade humana e suas instâncias intrínsecas regidas pelos princípios da complexidade. Para Morin (2005b), a colaboração mútua dos saberes é essencial para a urgente mudança de paradigma na qual o humano seja entendido como um ser-vivente simultaneamente cosmo-psico-bio-antropossocial.

O homem e a natureza são necessariamente fenômenos complexos em si, residindo, aqui, a essência da interdisciplinaridade que tanto almejamos.

Considerações finais

Esses breves apontamentos acerca do pensamento complexo fazem-nos chegar à conclusão de que o modo de conhecer simplificador está diretamente ligado à fragmentação do conhecimento e aos respectivos desafios educacionais,

devido a promover imagens restritas, fragmentadas e desconexas da natureza e da identidade humana, ambas essencialmente complexas. Ao negligenciar tal complexidade, o homem estrutura sua relação com o meio de forma a reproduzir o mesmo reducionismo que o olhar imbuído de simplificação instaura. Assim, o movimento que salta aos nossos olhos é o de uma dupla alienação: distanciando-se da natureza e consagrando um modo de pensar e conhecer no qual impera o modelo simplificador, o homem esvazia o lastro natural de sua identidade em prejuízo da compreensão em nível ontológico, o que por sua vez o leva a limitar sua compreensão da natureza. Na produção do saber, portanto, ocorre um espelhamento no qual a única possibilidade de entendimento do meio natural é a utilização das categorias construídas para dar conta do mundo humano, mas este tomado já em sua desintegração. O que aqui constatamos é a necessidade da consciência interdisciplinar pautada na complexidade para que haja uma relação dialética de interação entre as representações do conhecimento sobre a natureza, sobre a identidade humana e sobre a própria atividade educativa.

Como pode assim o homem compreender interdisciplinarmente suas interferências sobre o real, se ele restringe o operar de seu pensamento e de sua racionalidade no interior dos limites postos pela simplificação aparentemente segura e confiável? Como educar, sendo este um ato substancialmente complexo, sem compreender tal complexidade? Como se colocar para e nesta realidade, se falta ao ser humano assumir mentalidade complexa capaz de norteá-lo em sua conduta diante do mundo?

Não basta observar o problema postulando apenas a reformulação de imperativos éticos e didáticos. A resposta a tais questões passa de forma inexorável pela disposição do homem em trazer para sua inteligibilidade a própria complexidade,

enfrentando com coragem seus desafios. Deste modo, sujeito e objeto podem finalmente situar-se no mesmo nível, ou seja, o do enredamento que os integre simultaneamente.

Posto do chão da escola, equivale dizer que a interdisciplinaridade é mais do que justaposição de disciplinas. Ou seja, a prática interdisciplinar não ocorre quando se juntam as disciplinas, mas se mantém a visão disjuntiva, reducionista e linear. À luz do pensamento complexo, é necessário aplicar princípios de análise que rompam com a lógica clássica do conhecimento científico, não para “juntar tudo”, mas para se ter uma visão ao mesmo tempo do todo e da parte, respeitando suas relações como uma “tessitura”, como coisas tecidas juntas, embora não sejam a mesma coisa.

Mas há de se reconhecer que a escola não tem força para alcançar isso sozinha. A dificuldade de instituir o *Homo complexus* encontra suas raízes no poder do quadrimotor que impulsiona o desenvolvimento do planeta nos últimos séculos: técnica-ciência-indústria-política. Nenhum instrumento normativo, nem quaisquer malabarismos pedagógicos serão profícuos em prover formação interdisciplinar enquanto nossas escolas e práticas pedagógicas estiverem a serviço deste quadrimotor. Se a complexidade significa romper com a lógica reducionista, interdisciplinaridade, na educação escolar, significa resistir aos apelos da simplificação.

Referências

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1987.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**.
Tradução: Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**.
Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre:
Sulina, 2005b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São
Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR DO IFE/UFCA

*Jacqueline Cosmo Andrade*¹³

Introdução

A Universidade Federal do Cariri (UFCA) foi criada pela Lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013, a partir de um desmembramento da Universidade Federal do Ceará. A UFCA é composta por cinco *campi*, o Instituto de Formação de Educadores (IFE) encontra-se sediado no Campus de Brejo Santo, onde é ofertado inicialmente o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática.

¹³ Jacqueline Cosmo Andrade: Doutoranda em Etnobiologia e Conservação da Natureza pela Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE. Mestra em Bioprospecção Molecular. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Professora Assistente A da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Diretora do Instituto de Formação de Educadores, *Campus* Brejo Santo. E-mail: jacqueline.andrade@ufca.edu.br

O Instituto de Formação de Educadores (IFE) objetiva ser referência na região por desenvolver e inovar métodos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo na formação de profissionais docentes mais críticos com autonomia profissional, autor e pesquisador de sua própria prática, capaz de se conhecer como sujeito em formação permanente e com habilidades para tratar de forma integrada e contextualizada os conteúdos escolares, além de atuar na formação continuada dos educadores. O IFE busca consolidar a interdisciplinaridade como um dos seus princípios norteadores.

As licenciaturas interdisciplinares (LI) se caracterizam como projetos pioneiros, e objetiva dinamizar a formação de professores mais habilitados, que atuem da melhor forma no repasse dos currículos da educação básica, nas mais diversas áreas como, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Naturais.

A ideia das licenciaturas Interdisciplinares é baseada no Bacharelado Interdisciplinar, onde o discente cursa uma matriz comum com disciplinas mais generalistas e posteriormente opta por um curso mais específico (PINTO; PINTO, 2014).

O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática habilita professores para atuar na educação básica, de forma inovadora pois organiza o currículo de modo a favorecer a formação docente, caracterizado por um permanente diálogo nas e entre as áreas do conhecimento.

Possui uma dinâmica ímpar, com ingresso único, oferecendo uma dupla diplomação: a primeira, o discente será licenciado em Ciências Naturais e Matemática, com duração de três anos e atuação no Ensino Fundamental II; a segunda será em uma área específica, licenciado em Biologia ou Física ou Matemática ou Química, com adição de um ano e meio,

com atuação no Ensino Médio. O curso se caracteriza como integral, com carga horária total de 2.968 horas.

Esse modelo tem como base, documentos normativos que apresentam um novo cenário para a Educação Básica, destacando a urgência de um ensino interdisciplinar, como apresenta a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM:

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (BRASIL, 2012, s.p).

Na busca por manter um diálogo e uma interação entre as áreas do conhecimento, entra em cena o aspecto interdisciplinar, aspecto esse bastante debatido, e que apresenta pesquisas e experiências nas práticas interdisciplinares e na definição de um conceito. No âmbito do ensino superior, especificamente na formação de professores, as discussões sobre a interdisciplinaridade iniciaram no século XIX, e vem ocupando um espaço maior nos dias atuais (MORIN, 2008).

A interdisciplinaridade se apresenta como instrumento essencial para a promoção de uma formação integrada e em harmonia com a realidade atual. Cada vez mais, as mudanças sociais exigem uma formação cidadã crítica e reflexiva. Nesse sentido, o aspecto interdisciplinar pressupõe a desfragmentação dos saberes, a refutação das áreas isoladas de produção do

conhecimento e, acima de tudo, a desalienação intelectual no campo da pesquisa científica e social (SILVA; PINTO, 2009).

Trabalhar com interdisciplinaridade é um desafio, pois atribui uma formação compartilhada por grupos de pesquisa, redes de saberes, sem desconectar-se dos problemas emergentes. Além de construir novas posturas diante do conhecimento, realizando um trabalho articulado entre as diferentes áreas que compõem o currículo (FERREIRA, 2013; WEIGERT; VILLANI; FREITAS; 2005).

As discussões referentes a utilização do aspecto interdisciplinar no ensino da educação básica são destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, destacando a necessidade de se referenciar e fundamentar esse aspecto nos projetos políticos-pedagógicos da escola:

Art 13º [...] § 3º [...] III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 85).

As Licenciaturas interdisciplinares, como qualquer curso de formação de professores, devem considerar as bases legais, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB) e o Parecer CNE/CP nº 09/2001, normatizando a formação docente, no artigo 14 podemos destacar, a flexibilidade e a utilização de práticas interdisciplinares na formação:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora

construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002, p. 27).

A flexibilidade nos currículos de cursos de formação de professores representa peça fundamental para contribuição no desenvolvimento de um viés interdisciplinar, visto que, permite uma maior liberdade os alunos, possibilitando a construção de vários caminhos formativos e interação para diversas disciplinas que ampliem e estabeleçam redes de conhecimento (SEVERINO, 2011; FAZENDA, 2014; PÁTARO, BOVO; 2012; ANDRÉ, 2010).

Na meta número 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, que objetiva universalizar o atendimento escolar com o aumento das matrículas no ensino médio, apresenta como estratégia 3.1 a necessidade de institucionalizar programa nacional de renovação da Educação Básica, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Tanto na educação básica, como no ensino superior, especificamente nas licenciaturas, é notável a indispensabilidade da inovação de práticas pedagógicas, que contribuíam com

uma formação mais sólida e interativa. Além da concretização da articulação da teoria e prática, com métodos que não gerem dicotomia e nem exclusão de uma dessas etapas, com a finalidade de inserir os alunos em realidades concretas, e através dessa renovação romper o ensino tradicional, que destaca o repasse de conhecimento fragmentado (ROSA, 2007; AIRES, ERN, 2005; THIESEN, 2008; FAZENDA, 2011).

As propostas curriculares nacionais atuais para formação de professores corroboram a obrigatoriedade, a flexibilização e, especialmente, a interdisciplinaridade nos currículos, recentemente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, 1º de julho de 2015, reforça e destaca:

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 32).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) demanda uma articulação interdisciplinar consistente e por excelência, considerando a convergência entre temáticas permanentes da Educação Básica.

Além de destacar o contexto da unicodência, presente nas etapas iniciais da Educação Básica, o docente tem o dever de promover a integralização das relações entre as áreas dos diferentes componentes curriculares. Já a pluridocência, encontrada nas etapas finais, desafia os estudantes a estabelecer diálogos entre os componentes curriculares. Destacamos que para a abolição da fragmentação do conhecimento e da hierarquia entre as linguagens na Educação Básica faz-se

necessária uma maior articulação entre os docentes e a ação interdisciplinar (BRASIL, 2016).

Na busca de concretizar o aspecto interdisciplinar no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, foi pensado e organizado um núcleo onde se trabalha uma proposta para a formação interdisciplinar, denominado de Núcleo pedagógico específico. As ações desse núcleo se baseiam no quadripé da Universidade Federal do Cariri: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Como também foram adotados princípios didáticos que contemplassem a integralização e diálogo permanente entre às áreas de conhecimento, como: a **interdisciplinaridade**, na busca de integrar os diferentes campos do conhecimento, promovendo uma visão global no processo de ensino-aprendizagem, como forma de superar o pensamento simplificado e fragmentado da realidade; a **articulação entre teoria e prática**, com o propósito de tornar o aprendizado mais satisfatório e romper o ensino tradicional; **Diversificação dos cenários de aprendizagem**, que contribui para a participação de docentes e discentes nos vários campos do exercício profissional, efetivando assim a articulação para a formação profissional.

O núcleo pedagógico específico objetiva realizar a transposição didática com foco no aspecto interdisciplinar. É composto por cinco disciplinas que efetivam atividades direcionadas para cada pilar da universidade: 1. Laboratório de Prática Pedagógica I (pesquisa); 2. Laboratório de Prática Pedagógica II (Extensão); 3. Laboratório de Prática Pedagógica III (Cultura); 4. Didática das Ciências Naturais e Matemática (Ensino) e 5. Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

As disciplinas se completam, e além da base teórica ministrada, uma carga horária prática é direcionada para as

atividades que articulam os acadêmicos a escolas de Educação Básica, especificamente às series finais do Ensino Fundamental.

No Laboratório de Práticas Pedagógicas I, destaca-se a pesquisa no Ensino de Ciências e Matemática, sendo concluída com o desenvolvimento de um Projeto de ação, que vai ser pensado e elaborado em equipe. Os projetos devem possuir um viés interdisciplinar, com o propósito de começar a levar propostas interdisciplinares nas escolas.

O Laboratório de Prática Pedagógica II é direcionado ao desenvolvimento do projeto de ação, dando continuidade ao Laboratório I, com coleta dos resultados das ações realizadas para produção de um artigo. Seguindo a sequência temos o Laboratório de Prática Pedagógica III, que objetiva realizar divulgação científica, dos trabalhos realizados nos outros laboratórios, com a realização de mostras, feiras e outras atividades culturais.

Na disciplina Didática das Ciências Naturais e Matemática, serão discutidas e repensadas metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, e as várias possibilidades de articulação e diálogo entre as áreas de conhecimento.

O núcleo é concluído pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, no qual o aluno irá direcionar todas as ações e os aprendizados na elaboração de seu projeto de trabalho de conclusão de curso, a disciplina visa verificar o amadurecimento dos discentes em relação à consolidação e utilização da interdisciplinaridade na educação básica.

Contudo, é notável que a reflexão sobre a utilização da interdisciplinaridade, como um princípio didático, se faz indispensável, para que a educação adquira a ótica pluralista das concepções de ensino, integração dos diferentes campos do conhecimento e possibilite uma visão holística da realidade, como forma de superar o pensamento simplificado e

fragmentado, além de integrar conhecimentos, buscando uma unidade do saber e a superação dos currículos centrados em conteúdos.

É importante salientar, os desafios de se trabalhar e concretizar um ensino e formação interdisciplinar, especialmente a falta de legislação que norteie e posicione a identidade das licenciaturas interdisciplinares, além do corpo docente, como já relatado anteriormente, os professores são peças fundamentais no desenvolvimento da articulação das diversas áreas de conhecimento, assim há a necessidade de um convite e disposição para refletir sobre novos modelos formativos, que muitas vezes, são bem distintos de experiências vividas anteriores.

Na verdade, para realizar um trabalho interdisciplinar, é preciso que os envolvidos saiam da zona de conforto, pensem fora das caixas e realizem conexões com as diversas áreas de conhecimento, assim o processo de ensino – aprendizagem vai atingir sua principal meta: formar cidadãos críticos e reflexivos aptos a atuarem na sociedade e contribuírem com uma educação de qualidade.

Referências

AIRES, J. A.; ERN, E. As pesquisas em história das disciplinas escolares podem problematizar a história hegemônica do ensino de ciências brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 5., 2005, Bauru: ABRAPEC. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v.33, n. 3, p.174-181, set./dez., 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.) **Interdisciplinaridade na formação de professores**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

_____. **Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino**. ENDIPE, 2014.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. [S.l]: Editora Loyola Jesuítas, 2011.

FERREIRA, R. S. **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.

PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, 2012.

PIERSON, A. H. C.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências: conhecendo obstáculos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 2 p.19-30, 2001.

PINTO, M. G. C.S. M. G.; PINTO, A.S. L.G. Formação inicial de professores: as licenciaturas interdisciplinares. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis. 2014.

QUINTINO, T.C. **Alice no País das Maravilhas**: interdisciplinaridade, currículo integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). FE – Unicamp, Campinas, SP, 2005.

ROSA, M. I. P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora1. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 53. 2007.

SEVERINO, A. J. O Conhecimento pedagógico e a Interdisciplinaridade: o saber como intencionalização

da prática. In: FAZENDA, Ivani C. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 17. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

SILVA, L. H. O.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**. n. 5, 2009.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

WEIGERT, C.; VILLANI, A; FREITAS, D. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO PIAUÍ DO SÉCULO XX

Jane Bezerra de Sousa¹⁴

Introdução

Esse texto é resultado de minha participação como palestrante no III SIMPARFOR (Seminário Interdisciplinar do PARFOR/UFPI), realizado em 19 de maio de 2017, na cidade de Bom Jesus (PI), com o objetivo de apresentar resultados e reflexões sobre pesquisas realizadas e outras em andamento acerca da profissão docente no Piauí, no século XX.

O interesse sobre a pesquisa envolvendo a referida temática decorreu de meu ingresso no mestrado em educação, quando estudei a implantação da rede escolar na cidade de Picos (PI). Na época, foquei no Grupo Escolar Coelho Rodrigues, embora já tivesse entrado em contato com as memórias da professora Nevinha Santos, que publicou seus textos no Jornal Meio Norte, em Teresina (PI).

¹⁴ Universidade Federal do Piauí. E-mail: jane_bezerrasousa@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva, a leitura desses textos memorialísticos e dos relatórios de inspeção do Grupo Escolar Coelho Rodrigues influenciaram sobremaneira o meu desejo e a busca por compreender a profissão docente no Estado do Piauí. Por conseguinte, realizei estudos em jornais, mensagens, discursos e arquivos, na tentativa de conceber a evolução de nossa profissão.

Ademais, tenho um projeto de pesquisa em desenvolvimento na UFPI, intitulado **Imprensa e discursos educacionais: a profissão docente no Piauí de 1951 a 1971**, o qual já resultou em planos de trabalhos de iniciação científica, além de publicação em capítulos de livros. Tenho consciência de que é necessário aprofundar esses estudos, coletar e analisar mais dados, então esse texto se apresenta como uma reflexão parcial sobre o que venho investigando acerca do tema, com alguns apontamentos sobre a profissão docente no Piauí, no século XX, considerando as memórias de uma professora normalista, bem como as notícias de jornais, mensagens governamentais, entre outros instrumentos.

Visando a ilustrar esse tema recuos e avanços podem ocorrer no recorte temporal de análise, com o escopo de apreender melhor o processo histórico em que sucederam os eventos narrados nessas reflexões. Embora o recorte seja reputado longo, perpassando todo o século XX, pretendemos apenas levantar alguns apontamentos sobre a profissão docente e, ao darmos continuidade às pesquisas sobre a temática em voga, promover, posteriormente, um exame minucioso sobre cada período apontado, com maiores subsídios.

Como referencial teórico de base para esses estudos, adotamos Vicentini e Lugli (2009). Por meio de sua obra, *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, foi possível captar o esboço da profissão docente a partir dos seguintes elementos: formação docente e suas instituições; condições de

trabalho (seleção, exercício do magistério, questões salariais e controle do trabalho); movimento docente e imagens sociais da docência. A partir desses aspectos, pretendemos organizar esse trabalho e balizar as nossas pesquisas, que estão diluídas no corpo do texto.

A fim de absorver a acepção da expressão “história da profissão docente”, referenciamos Catani (2007, p. 587), que aduz:

O que a expressão possui de elucidativo é, justamente a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição, os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional.

Iniciamos o estudo a partir das leituras do livro *Profissão Professor*, de Nóvoa (1999), segundo o qual, a partir do final do século XVIII, não foi mais permitido ensinar sem uma licença do Estado. Esse documento constituía um suporte legal ao exercício docente, uma vez que afirmava oficialmente que aos professores caberia exclusivamente essa área. Outra questão apontada é que a partir daí surge uma base para carreira docente. No século XIX, para o mesmo autor, representava uma conquista importante para o professorado a fundação de instituições formadoras para o exercício da docência, uma vez que “estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária” (NÓVOA, 1999, p. 18).

História das escolas normais no Brasil

A primeira Escola Normal do Brasil foi fundada em 1835, na cidade de Niterói. Anterior a esse momento, constataram-se marcas da inexistência de formação para a docência no país. Logo, quem optasse pelo magistério deveria aprender acompanhando a prática profissional dos outros. Era comum a presença de professores de cadeira (públicos e particulares) que obtinham licenciamento para ensinar. Com o alvará de 28 de junho de 1759, não foi mais permitido ensinar sem a autorização do Estado, mediante concurso. Um mês depois, outra medida foi decretada: “os interessados em reger cadeiras dos estudos menores a obterem as suas licenças mediante requerimentos” (CARDOSO, 2011, p. 18).

Outrossim, existiam os mestres de varanda ou mestres de primeiras letras (ensinavam a ler, escrever e contar, e alguns princípios de religião). No ensino de primeiras letras não havia um tempo, um ritmo, não havia calendários. O professor deveria providenciar o local onde ensinar. Nesse sentido, alugava-se uma casa ou lecionava-se na casa do próprio professor, onde ensinava a cada um dos alunos e tomava lições. Nesse período, os alunos tinham entre 10 ou 15 anos, e contavam com castigos físicos como punição e prevenção.

O cotidiano dessa sala de aula imaginária era frequentemente tedioso, uma vez que o mestre ensinava a cada aluno individualmente, tomando as lições de cada um. O estudante chamado à mesa do docente devia mostrar o que tinha aprendido e recebia uma nova lição. Enquanto isso, os demais alunos ocupavam-se de suas lições individuais ou esperavam em silêncio outras orientações do mestre (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 211).

Com o intuito de superar a referida condição, foram criadas as **escolas normais**, abertas inicialmente em Niterói, no Rio de Janeiro (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846). Essas escolas eram de responsabilidade da província, mas devido à falta de financiamento, eram fechadas e reabertas. No Piauí, foi inaugurada em 1864, posteriormente fechada, em seguida mais duas tentativas de reabertura. Somente em 1910 foi reinaugurada oficialmente.

De acordo com Sousa (2015), a escola normal no Piauí foi criada pela Resolução 565, de 5 de agosto de 1864, e inaugurada em 3 de fevereiro de 1865. Na época, o Presidente da Província era Franklin Américo Meneses Dória. A escola normal foi extinta em 1867, pela Resolução nº 599, de 9 de outubro do mesmo ano. Essa mesma resolução criava, anexo ao curso propedêutico, um curso especial de dois anos, destinado aos que pretendessem praticar o magistério – experiência que permaneceu até o ano de 1874.

Segundo Soares (2008), de 1874 a 1882, não há notícias sobre o ensino normal no Piauí. Porém, em 1882, com a Resolução nº 1062, de 15 de julho do mesmo ano, foi instalada a **Escola Normal**, no mesmo prédio do Liceu, contudo esta era autônoma, com professores destinados exclusivamente à formação docente. Essa experiência durou até o ano de 1888, e foi extinta sob fortes alegações de falta de dinheiro da província em mantê-la. Conseqüentemente, a escola normal ficou quase vinte anos ausente da instrução pública piauiense.

Em 1908, foi instituída uma sociedade auxiliadora da instrução pública, que regulamentou, em 1909, a *Escola Normal Livre*, oficializada em 1910. Esta surgiu como necessidade de formar professores para superar o despreparo do professorado existente e trabalhar em um novo tipo de escola primária.

Pelo que se tem conhecimento, a denominação **Escola Normal** foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na

França, em 1685, e significava **ensino coletivo para crianças**. No século XIX, passou a significar **escola modelo**, propagada por meio de salas modelo em que se observavam crianças assistindo às aulas de professores. Por esse motivo, muitas escolas normais eram acompanhadas de uma escola modelo anexa.

A exemplo disso, a Escola Modelo no Piauí também foi criada anexa à Escola Normal, mediante o Decreto nº 434, de 1910, destinando-se a promover a prática das normalistas, treinando-as para o ensino primário. No entanto, a escola só foi instalada em 1912 e funcionou até 1955, com o nome de **Artur Pedreira**.

A criação da Escola Normal no Piauí foi importantíssima para a profissão docente no Estado. Para Queiroz (2008), no período de 1880 a 1930, ocorreu a incorporação das normalistas à rede oficial de ensino na capital e no interior, substituindo os professores interinos e leigos. Conforme Nóvoa (1999, p. 18), “as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

Vicentini e Lugli (2009) asseveram que a Proclamação da República, em 1889, foi considerada um marco de expansão e criação de escolas para o povo, mas quase nada mudou nos anos iniciais da República no Brasil, já que as aulas régias sobreviveram como escolas de primeiras letras, mas foram estabelecidos os Grupos Escolares no final do século XIX (com diretores, calendários, professoras normalistas, prédio próprio, inspetores escolares, onde se expandiram lentamente e conviveram com as escolas isoladas). No Piauí, o primeiro Grupo Escolar foi fundado em 1922, em Parnaíba, nomeado **Grupo Escolar Miranda Osório**. Posteriormente esse modelo de escola foi expandido por todo o Estado.

A normalista representava uma professora preparada nos mais modernos métodos de ensino e apta a trabalhar no Grupo Escolar, como salienta Lopes (2001, p. 68):

O grupo Escolar foi o lugar tomado como natural para a ação dessa docente, que já detinha o direito exclusivo à efetividade no cargo. Escola modernizada e modernizante, tornou-se o espaço específico dessas professoras postas pelo próprio sistema escolar como qualificadas para o exercício da modernidade e renovação das práticas educativas no Estado.

Todavia, as condições de trabalho das normalistas eram, em muitas situações, desfavoráveis, pois se submetiam a longas viagens em burros, hospedavam-se nas casas de família da região, muitas vezes não havia cinema, livraria, cafés ou alternativa que não fosse a missa de domingo (VICENTINI; LUGLI 2009). Em alguns casos, a normalista não poderia casar, daí porque seu ofício era considerado um verdadeiro sacerdócio.

Depoimentos de professores datados do início do século XX descreviam verdadeiras aventuras de recém-formados que tinham de abandonar suas casas e suas famílias para empreenderem longas viagens de trem, seguidas de percursos feitos em barcos ou lombos de burros durante os dias. Ao final dessas exaustivas jornadas, o novo professor (ou a nova professora) hospedava-se na casa de alguma família da região, em condições muito diferentes daquelas as quais estava habituado (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 217).

Nesse diapasão, as normalistas apropriaram-se da ideia de magistério como extensão do lar e da maternidade. Então, ser professora tinha como representação maior a normalista missionária, mãe, salvadora da pátria, com alto *status* social e

aura gloriosa. Esses pensamentos, ideias e práticas formaram a base de implantação dos grupos escolares.

É conspícuo apontar estudo realizado sobre a profissão docente no Piauí, no século XX, a partir das memórias da professora Nevinha Santos (Figura 1), tema da minha tese de doutoramento e posterior publicação em livro pela EDUFU, no ano de 2015, em cujo estudo foi possível organizar as análises, comparando a trajetória de vida de uma professora e a imagem social docente, da seguinte forma:

Figura 1 - Professora Nevinha Santos



Fonte: Santos (2011).

A observação do Quadro 1 possibilita organizar as imagens de ser professor no Piauí, entrelaçando a história

de vida professora com as notícias de jornais, os discursos governamentais, onde se percebe a presença de três momentos.

Quadro 1 - História de Nevinha Santos e profissão docente no Piauí no século XX

Períodos históricos	História de vida de Nevinha Santos	Imagens do professor/ profissão docente
1910 a 1928	Formação profissional	Vocação sacerdócio e missão
1928 a 1951	Tempos de ser professora	Representante do civismo e da pátria
1951 a 1997	Aposentadoria e escrita de memórias	Proletarização docente e fortalecimento sindical.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em um primeiro momento, consideramos a formação da professora Nevinha Santos (1910 a 1928), quando ser professora tinha significado associado à missão, à vocação, ao sacerdócio, tendo-se a normalista como símbolo de profissional competente, cuja tarefa primordial era salvar os indivíduos do analfabetismo.

Em consonância com Sousa (2015), os discursos da imprensa podem ajudar a entender como era vislumbrada a imagem social docente no início da República, momento em que ainda era uma profissão muito desvalorizada – mas os projetos republicanos de progresso, por meio da educação popular, modificaram esse quadro. A abertura de escolas normais gerou debates de ideais educacionais entre católicos e anticlericais, após os quais foi possível conjecturar a professora normalista como missionária, mãe e salvadora da pátria.

A professora Nevinha ingressou na escola normal em 1922, no período em que estava consolidado o papel da mulher dentro do magistério primário e as normalistas

representavam motivo de orgulho do Estado e da sociedade, por serem como apóstolos, no sentido de difundir a instrução onde quer que fosse, nem que para isso houvesse sacrifício pessoal. Ao término de sua formação, em 1928, o método intuitivo já era o escolhido como o melhor para educação das crianças piauienses, essas como centro do ensino e a professora como desempenhadora também de outros papéis, de mulher e de mãe. Pensamentos e ideias que foram a base de toda uma prática nos grupos escolares (SOUSA, 2015, p. 89).

Em um segundo momento (1929 a 1957), que se refere à Nevinha Santos e às suas experiências como professora, é possível sobrelevar o professor como representante da disciplina, do civismo e do amor à pátria, tornando-se disseminador de ideias do Estado Novo – período de um governo que se apegava às ideias de abnegação e amor à profissão para manter professores em salas de aulas sob péssimas condições de trabalho.

Nesse âmbito, estudos realizados a partir de notícias de jornais e mensagens governamentais patenteiam que o período posterior à queda do Estado Novo apresentou uma educação com poucos recursos financeiros. Consolidava-se, naquela época, a desvalorização da profissão docente, e os governantes do período, principalmente José da Rocha Furtado, no Piauí, apegar-se-iam aos princípios de amor, abnegação e sacerdócio, que envolviam o magistério desde o início da República.

Para que professores se mantivessem em sala de aula sem seus direitos adquiridos, com salários baixos e atrasados, prédios sem higiene, material insuficiente, estes passaram a ser cobrados pelo Estado como “salvadores da educação”, levando à concepção de que somente o amor pela profissão os faria suportar aquela fase para manter a educação do Estado do Piauí.

Em um terceiro momento (1957 a 1999), a aposentadoria de Nevinha Santos, dada em um ciclo em que a proletarização

da profissão docente impulsionou a formação de sindicatos e a luta pela profissionalização, garantiria um estatuto respeitoso, melhores rendimentos e autonomia profissional. É oportuno mencionar que a professora Nevinha Santos, colunista do Jornal Meio Norte e aposentada naquele período, apontou nos jornais o quanto ganhava um professor reformado no Piauí, o que não considerava justo.

O que teria ocorrido de mudanças na educação e, especificamente, na profissão docente, que culminou em reivindicações por melhores salários e condições de trabalho? Fávero (1996) pontua que a massificação escolar e expansão acelerada de vagas já estavam ocorrendo desde os anos 1950, nos Estados que se industrializavam e onde crescia o setor de serviços.

A Constituição federal de 1967 estendeu para oito anos a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, implicando a necessidade de os Estados assumirem a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos. Para Cury (2007), trata-se um fato curioso, porque aumentou o tempo de escolaridade e retirou a vinculação constitucional de recursos. Essa conta teria de ser paga por alguém, no caso, o corpo docente.

O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo de haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam se requalificar e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil do aluno provindo de classes populares (CURY, 2007, p. 574).

Tendo em vista as informações supracitadas e a pesquisa hemerográfica realizada nos jornais do arquivo público

do Estado do Piauí, referentes ao período de 1951 a 1961, verificou-se que as publicações versavam especialmente sobre reclamações salariais, suspensão de professor, dia do professor, professoras primárias, bolsas, homenagens a docentes e concurso. Eram notáveis as reclamações sobre diferenciação salarial entre professores primários e secundários.

A expansão da escola pública ocorreu desordenadamente, elevando-se o quantitativo de prédios e contratando-se professores, em sua maioria, sem concursos e sem consciência da luta, o que resultou em um processo intenso e acelerado de proletarização do ofício, em contraposição à tão almejada profissionalização. Pelas notícias deslindadas, destacaram-se os pedidos insistentes para a contratação de pessoal, em virtude de salas lotadas. Isso foi inolvidável nas notícias de jornais, daí o número maior de notas em que a questão salarial ocupava protagonismo.

A partir de 1960, teve início a decadência das escolas normais, quando esse paradigma de instituição passou a ser questionado, pois muitas vezes visava mais à preparação para ser dona de casa do que para a profissionalização docente. Nesse período, também se originou a criação de associações docentes em alguns Estados, os quais passaram a organizar passeatas e, em alguns casos, recorrer à greve.

Assim, acredita-se que denúncias estampadas nos jornais influenciaram, ainda, a mobilização para a origem, em 1968, da Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial do Estado do Piauí (APEMOP), primeira iniciativa de organização sindical dos professores estaduais.

Além de reclamações salariais, outra questão abordada nos jornais foi a diferenciação entre professores primários e secundários, o que nos leva a pensar que a elite ainda ocupava os bancos escolares da escola secundária. Lopes (2011), em

artigo sobre a análise da profissão docente no Piauí, de 1950 a 1980, afirma:

Perpassa toda a década de 1960 a discussão salarial e das condições de trabalho do professorado de ensino secundário, ao tempo em que começava haver uma mudança no perfil da escola desse nível, com a expansão crescente e a transformação ocorrida durante as décadas de 1970 e 1980. Assim, nesse período, foi se constituindo um debate público em torno das condições de trabalho e formação do professorado de ensino secundário, ao tempo que começava haver uma mudança no perfil da escola desse nível, com a expansão crescente e a transformação ocorrida durante as décadas de 1970 e 1980 (LOPES, 2011, p. 34).

Vale ressaltar que de 1960 a 1970, muitos professores passaram a ser arrimos de família e mudaram a imagem social docente. Para Vicentini e Lugli (2009, p. 222), “seus salários deixaram de apenas complementar os vencimentos dos maridos. Todos esses aspectos impuseram mudanças na imagem profissional docente, no conhecimento especializado da categoria e nas condições do exercício do magistério.”

O início dos anos 1970, no Piauí, foi marcado por amplos debates sobre a implantação da Lei nº 5692/71, em uma conjuntura onde a profissão docente pagava o ônus pela expansão acelerada de vagas na rede pública, sem preocupação com a qualidade de ensino ou com as garantias de direitos ao magistério. Nesse contexto, avistavam-se salas lotadas, salários baixos, falta de concursos e falta de escola normal em boa parte das cidades piauienses – uma constante nas páginas dos jornais daquele período.

Durante a ditadura militar, de 1964 a 1985, percebeu-se a consolidação da precarização docente, por meio de professores mal pagos, sem liberdade de expressão, sem planos

de cargos salários, trabalhando em salas de aulas lotadas, em prédios sem infraestrutura, com salários atrasados. Por outro lado, sucedeu também o fortalecimento dos sindicatos, que resistiram bravamente e se organizaram para a luta em prol da profissionalização.

Nesse período, houve uma visível deterioração no sistema de ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (os antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os substitutos, muitas vezes, não tinham formação pedagógica. No caso do antigo ensino secundário, às vezes, eram ainda estudantes universitários, outras eram bacharéis, não cursaram a licenciatura. Somava-se a isso o pagamento irrisório pela hora-aula (VICENTINI; LUGLI 2009, p. 223).

Para Sousa (2015), analisando a educação nos anos 1980 no Piauí, em relação à profissão docente cita que foi consolidado o projeto Logos II, com debates sobre a nova Constituição e a nova LDB, mas o quadro educacional, por sua vez, estava caracterizado por má utilização da jornada escolar; ensino e metodologias inadequadas; autoritarismo na relação professor-aluno; falta de compromisso com o ensino público; deficiência na avaliação de ensino-aprendizagem; inadequação dos currículos à cultura local; má remuneração; e falta de qualificação dos professores.

Os anos 1990 foram marcados por greves e intensas lutas por direitos e melhorias da profissão docente no Piauí, quando os alunos perderam o ano letivo em virtude de greve deflagrada no período de agosto de 1990 a abril de 1991: “A educação estagnou e a marca foi a da insatisfação por parte dos docentes e de sucessivas greves (em 1989, greve de cem dias; em 1990, greve do mês de agosto a abril de 1991), os alunos da rede

pública perderam o ano letivo e atrasos salariais de três meses consecutivos” (MENDES, 2012, p. 298).

O final do século XX trouxe prenúncios de que no início do século XXI, com a LDB 9394/96 e o fortalecimento do sindicato dos professores, haveria maior valorização do professor pelo menos no sentido de garantir salários pagos no vencimento, gestão democrática, planos de cargos e salários, conservação das escolas e a garantia da profissionalização através de um estatuto e rendimentos respeitáveis que levassem à conquista da autonomia da profissão (SOUSA, 2015, p. 176).

Acreditamos na necessidade de aprofundar as pesquisas a fim de preencher as lacunas existentes sobre o estudo da história da profissão docente no Piauí, daí porque intitulei o texto a partir da palavra *apontamentos*. A partir dos dados levantados, torna-se imprescindível repensar a profissão docente em todas as suas dimensões: instituições formadoras, saberes produzidos, relação com o Estado, condições de trabalho, movimento docente e imagens sociais, buscando sempre elevar o grau de valorização desses profissionais.

Considerações finais

Esse texto apresenta apontamentos para a história da profissão docente no Piauí, no século XX, temática sobre a qual é importante aprofundar as pesquisas. Portanto, este propõe conclusões parciais, que mesmo sendo definidas como tais, merecem reflexão. O estudo aventado é dotado de grande relevância social, uma vez que, ao estudarmos a história de nossa profissão, ressignificamo-nos e passamos a lutar a cada dia por melhores condições de trabalho, formação permanente, melhoria salarial e representatividade social.

O texto inicia abordando as categorias de estudo para a história da profissão docente para, em seguida, mostrar a formação de professores a partir de uma instituição escolar, sublinhando a Escola Normal no Piauí, que trouxe uma melhor definição para a profissão docente, ao instituir normas, técnicas e valores.

Outrossim, frisa que a expansão escolar desordenada e sem planejamento, a partir dos anos 1950, aumentou as vagas, mas sem recursos financeiros, manteve os professores em sala de aula sob condições precárias de trabalho. Nos anos 1960, as denúncias sobre as reclamações salariais foram intensificadas nos jornais, o que de certa forma, impulsionou a formação, organização e luta no movimento docente.

A ditadura militar consolidou toda a situação que se consolidou ao longo das décadas anteriores, produzindo o seguinte quadro: salas de aulas lotadas, baixos salários, atraso de salários, falta de concursos e censura ao conhecimento. Os anos 1990 culminaram com o fortalecimento de sindicatos e lutas nos movimentos docentes. A nova LDB 9.394/96 trouxe em seu bojo a esperança de melhores condições de trabalho, evidenciando que é preciso propor mais pesquisas nesse recorte de tempo.

Esse trabalho tem como intenção incentivar novas pesquisas sobre essa temática, fomentando o debate sobre a história da profissão docente no Piauí e, ao mesmo tempo, impulsionando novas pesquisas na área, visando a findar as lacunas existentes.

Referências

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa

Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011. p.15-36.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 585-599.

CURY, Carlos R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 567-584.

FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: _____.(org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e Modernização da Escola Primária Pública Piauiense (1908 – 1930), 2001. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A constituição do corpo docente do ensino secundário e a profissão docente no Piauí (1950-1980). In: LOPES, Antonio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: Edufma; UFPB: Café & Lápis, 2011. p. 19-37.

MENDES, Iweltman. **História da educação piauiense**. Sobral: Egus, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto- Portugal: Porto, 1999.

QUEIROZ, Teresinha. **Educação no Piauí: (1889-1930)**. Teresina: Ética, 2008.

SANTOS, Luiz Ayrton. **Professora Nevinha**: pioneira na educação. Teresina: Gráfica do Povo, 2011.

SOARES, Norma Patrycia Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864-2003)**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Teresina: Unidas, 2008.

SOUSA, Jane Bezerra. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia (MG): Edufu, 2015.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

POR UMA PÁTRIA EDUCADORA: DOS PORQUÊS DO ESTABELECIMENTO DO PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Maraisa Lopes¹⁵

A retomada, já no título deste texto, do lema – “Brasil, Pátria Educadora” – expresso em discurso de posse, ocorrido em 1º de janeiro de 2015, no Congresso Nacional, feito pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em ocasião de sua posse para mais quatro anos de mandato¹⁶, deve ser pensada para além dos sentidos postos para um clichê. É de total relevância notar que a noção de pátria educadora encontra-se impressa em nossas letras, em nossa história, em nosso ser... já na Carta de Pero Vaz de Caminha a noção de conhecimento, de ensinamento, de salvação eram expostas...

¹⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Endereço eletrônico: maraisa_lopes@uol.com.br

¹⁶ Importa lembrar que o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff foi interrompido em 31 de agosto de 2016 por meio da cassação de seu mandato, após votação favorável na Câmara dos Deputados quanto ao seu *impeachment*.

ser brasileiro, dessa forma, passa por uma questão de pertencimento à escola, passa pela necessidade de ser sujeito à Educação para ser sujeito dessa Educação.

Sobre isso, muitos são os discursos com os quais nos deparamos diariamente. Muitas são as leis que garantem o acesso à Educação Formal, mas muitas são as mazelas que assolam nosso sistema educacional.

Reforçar a necessidade de priorizar a Educação em um discurso oficial, fomenta a produção, além de corroborar diversos sentidos em meio a uma população carente de toda a forma de empoderamento. Quando *Pátria Educadora* é tomada como lema oficial, toca-se o desejo amplamente difundido de que o Brasil possa ser um país em que a democracia seja algo de fato e que as noções de cidadania e equidade realmente estabeleçam-se como parâmetros para a desenvoltura de nosso país.

A voz do Estado, revestida por sua força e legitimidade, passa a ressoar polifonicamente junto às mais diversas formulações sobre o valor da Educação para o Brasil. Vemos funcionar no imaginário social as máximas de que a Educação deve prezar pela formação integral do homem, seu desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, dentre outros. Moraes (2004) afirma que a Educação tem como objetivo a promoção da equidade (igualdade de oportunidades), o acesso igualitário aos conhecimentos historicamente construídos, os quais devem ser significativos para o grupo social em formação, bem como para os demais indivíduos que participam da comunidade ampla que forma a sociedade. Como explicar, então, em face dessa exortação do papel da Educação, a baixa procura por cursos de Licenciatura em nosso país?

É interessante observarmos que por mais que se difunda a ideia de que, assumindo-se a Educação como base para o

país, o professor, por sua vez, torna-se fundamental para a sociedade e exerce um trabalho importante, nobre, gratificante e de muita responsabilidade, a maioria dos jovens brasileiros não quer ir para a sala-de-aula. De acordo com uma pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) e da Fundação Carlos Chagas (FCC), apenas 2% dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio apontaram Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção de carreira, fato que pode ser validado pelas matrículas, no Ensino Superior, para estes cursos (RATIER, 2010).

Por outro lado, é basilar salientar que, se muitos jovens não desejam uma carreira docente, há também aqueles que por circunstâncias diversas veem-se em uma conjuntura que os alça à posição de professores-leigos, os quais, desde 2010, são definidos como aqueles que dão aulas sem nenhum diploma de Ensino Superior – e até tendo cursado apenas o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010), sem ter nenhuma oportunidade ou condição material para frequentar um curso universitário; situação que não pode deixar de ser considerada quando discutimos a questão da formação de professores no Brasil.

Buscando uma visão macro sobre esse processo de formação docente, para que não corramos o risco de acreditar que este seja um problema apenas verde-amarelo, soubemos, de acordo com notícia veiculada no Portal de Educação do G1¹⁷, que estimativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) dão conta de que, até o ano de 2030, serão necessários 8,4 milhões de professores no mundo para assegurar educação a todos os alunos da Educação Básica, número que dificilmente será atingido.

¹⁷ Para maiores informações, acesse <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/para-unesco-mundo-vai-precisar-de-84-milhoes-de-professores-ate-2030.html>>.

Pensando o caso específico do Brasil, se a baixa procura pelos cursos de Licenciaturas continuar, haverá cada vez menos professores, principalmente, em áreas como Exatas e Biológicas. A cada ano, menos jovens querem ser professores. Ainda não se sabe exatamente a extensão desse problema, mas ao nos colocarmos frente às pesquisas, podemos imaginar quão obscuro tem se tornado este cenário (RATIER, 2010).

Mas quais são os motivos que espantam nossos jovens dos cursos de Licenciatura? Por que eles não querem assumir o glorioso papel de formar integralmente outros brasileiros? Ratier (2010) nos explica que socialmente a profissão é desvalorizada, há uma péssima remuneração e, ainda, uma rotina desgastante! Se observarmos o Censo do Ensino Superior de 2016¹⁸, veremos que apenas 20% do total de alunos ingressantes no Ensino Superior no Brasil iniciaram um curso de licenciatura naquele ano.

Há, portanto, uma não-ocupação das vagas nos cursos de Licenciatura no país, o que tem fomentado, dentre outras coisas, o aumento de professores em sala-de-aula sem formação, mormente em regiões menos favorecidas. Convivemos, ano após ano, com a manutenção de um grande número de professores leigos em todo o território nacional. Torna-se penoso compreender que ainda hoje há, em nosso país, cerca de 6.600 professores que só concluíram o Ensino Fundamental, ou, que cerca de 330.000 só possuem Ensino Médio, o que nos força a afirmar que mais de 15% dos professores brasileiros ainda não tiveram acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2017).

Na mesma esteira, é relevante afirmar que o Brasil já experimenta, tal qual expresso por Ratier (2010), as consequências de um déficit de mais de 700 mil professores que atuam na Educação Básica sem formação adequada à área

¹⁸ Para maiores informações, acesse <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 nov. 2018, às 10h24min.

que lecionam, o que, sem sombra de dúvidas, colabora, até certo ponto, para a repetição dos baixos índices obtidos por nosso sistema nacional em provas internas e internacionais. Não queremos aqui, de forma alguma, adotar uma atitude reducionista devotando aos professores sem formação a culpa do insucesso de nosso sistema educacional, pois acreditamos que não há como cobrar de um professor leigo, a quem não fora oportunizado o acesso à Ensino Superior, uma prática pedagógica que possa efetivamente contribuir para a superação de um *status quo* da Educação Brasileira.

Para nos inteiramos do panorama referente à formação de professores em nossas terras, recorreremos ao Censo Escolar 2017 (BRASIL, 2017) para constatarmos que a maior proporção de profissionais sem formação de nível Superior está na Educação Infantil – 32,8% do total. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 23,8% não têm diploma universitário.

Ainda sobre isso, Capuchinho (2014) assevera que, em 2013, 21,5% dos professores brasileiros que davam aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) não tinham Ensino Superior, enquanto que, de acordo com o atual Censo Escolar, este número baixou para 14,7% (BRASIL, 2017).

No que se refere ao Ensino Médio, se em 2014, 22,1% dos professores brasileiros não tinham feito Licenciatura – eram administradores, advogados ou profissionais com alguma formação de Ensino Superior que estavam na escola dando aulas de Física, Química, Matemática e Educação Física, entre outras (CAPUCHINHO, 2014), este número alterou-se, consoante o Censo Escolar 2017 para 6,7% (BRASIL, 2017).

Esta realidade afronta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, haja vista que o Brasil ainda não conseguiu superar o déficit de formação de

seu professorado, tendo até agora milhares de professores leigos atuando nas mais diversas localidades.

Para Capuchinho (2014), a dificuldade em encontrar professores com formação adequada é um misto entre falta de profissionais nos lugares em que são necessários, baixa atratividade da profissão e dificuldades dos professores que já estão em sala-de-aula para se especializarem.

Conforme a autora, em 2013, uma pesquisa internacional mostrou que, entre 21 países, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores. Com salários baixos, um dos problemas é que a docência não atrai os jovens que devem se inserir no Ensino Superior.

Algo que também deve merecer nosso olhar é o ponto de que a profissão docente tende a ser procurada por jovens da rede pública de ensino, que, em geral, pertencem a nichos sociais menos favorecidos, tendo padecido da maior sorte de dificuldades que poderão se refletir em seu processo de formação, o que pode ser friamente observado se considerarmos os perfis constituídos pelos alunos participantes do Enade para os cursos de Licenciatura, bem como os números que se referem à evasão de discentes desses cursos.

Remontando à situação específica em que nos inserimos, é preciso trazer algumas considerações acerca da questão no que concerne ao seu quadro no Piauí, local de nossa atuação direta.

De acordo com as Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, atualizadas em 2017, o Piauí¹⁹ tem 47.248 professores atuantes na Educação Básica. Destes, 9.307 atuam na Educação Infantil, 29.903 lecionam no Ensino Fundamental e 11.092, no Ensino Médio.

¹⁹ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 nov. 2018, às 10h43min.

Quanto ao diagnóstico da formação dos profissionais de Educação, pode-se afirmar, de acordo com a Tabela 1, que 212 professores do Piauí possuem apenas o Ensino Fundamental como maior grau de escolarização. Os professores detentores somente de Ensino Médio somam 14.165. Já os portadores de curso Superior totalizam 32.871, cerca de 69% (BRASIL, 2017).

Tabela 1 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade

Estado	Fundamental	Médio	Superior	Total
Piauí	212	14.165	32.871	47.248

Fonte: Sinopses Estatísticas do INEP (BRASIL, 2017).

Como se percebe ao analisar o quadro, cerca de 31% dos professores da Educação Básica no Piauí não possuem curso Superior. Esta realidade aponta para a necessidade urgente de formação em nível Superior para estes docentes, atendendo à prerrogativa legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s.p).

Segundo dados do Sindicato de Trabalhadores em Educação Básica do Piauí, o déficit de professores no estado está em torno de 2.000 profissionais, número que, dadas nossas vivências empíricas, acreditamos ter sido minorado. A inexistência de professores é uma situação que se agrava ainda

mais quando observamos o quadro no interior do Estado, perpetuando momentos delicados como já expresso em 1996, em matéria²⁰ do jornal *O Dia*, publicada em 14 de agosto.

Por não ser esta uma realidade exclusiva ao Piauí, buscando minimizar o aspecto negativo no que se refere à formação de professores, o Governo Federal, em 2009, deu início a uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica.

Neste contexto, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que se configura como o resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação para que fossem ministrados cursos de graduação gratuitos e de qualidade para os professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ou que atuam fora da área de formação.

A participação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) fora assinalada em maio do mesmo ano, a partir da assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), o qual fora firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí e o Ministério da Educação. A oferta de cursos iniciara-se oficialmente em julho de 2010, oferecendo aos professores em exercício na Educação Básica pública cursos de primeira e

²⁰ Nesta data, publicou-se a matéria ‘Professores iniciam campanha de arrecadação de alimentos’, segundo a qual, tinha-se início a arrecadação de alimentos que seriam doados aos docentes das escolas públicas do interior do Estado, que enfrentavam dificuldades financeiras em função do atraso de três meses nos salários, evidenciando o grau de problemas vividos por esses professores, sobretudo porque não recebiam o pagamento mensal nas mesmas datas daqueles da capital.

segunda Licenciaturas, em Artes Visuais, Ciências da Natureza, História, Letras-Ingês, Letras-Português, Matemática e Pedagogia. No segundo semestre de 2010, foram implantados mais 4 novos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia e Geografia, totalizando 11 cursos ofertados. Com esta nova oferta, ampliou-se também a abrangência da ação, já que os municípios de Batalha e Floriano passaram a somar-se aos de Parnaíba, Picos e Teresina como polos de atuação do PARFOR/UFPI.

Cabe ressaltar que, em 2012, após grande mobilização de professores do *Campus* Professora Cinobelina Elvas, da direção à época, bem como das Secretarias de Educação da Região, Bom Jesus passou a ser, também, polo de ações do PARFOR/UFPI. Em 2014, as atividades também foram expandidas para Esperantina, iniciando-se pelo curso de Pedagogia, oferecendo-se, a *posteriori*, o curso de Educação Física.

Em 2016, um novo curso fora oferecido à população, a segunda Licenciatura em Letras-LIBRAS, a qual obtivera adesão de muitos professores da rede e chega agora à sua fase de conclusão, com seis turmas.

Dessa forma, torna-se manifesto que, nestes nove anos, a Universidade Federal do Piauí tem cumprido seu papel como polo de resposta às demandas sociais, fortalecendo a formação de professores, aspecto fundamental para o desenvolvimento de nosso estado, bem como de nosso país.

Referências

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 07 jun. 2015, às 18h56min.

CAPUCHINHO, C. **1 em cada 5 professores de 6º a 9º ano não fez curso superior**. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/1-em-cada-5-professores-de-6-a-9-ano-nao-fez-curso-superior.htm>. Acesso em: 07 jun. 2015, às 19h43min.

CIENGLISKI, A. **Um em cada quatro professores da Educação Básica não tem diploma de Ensino Superior**. 2012. Disponível em: <http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-28/um-em-cada-quatro-professores-da-educacao-basica-nao-tem-diploma-de-ensino-superior>. Acesso em: 03 maio 2015, às 19h24min.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 03.nov. 2018.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, I. **Docentes que não possuem diplomas de Ensino Superior ocupam mais cargos nas salas de aula de escolas particulares e públicas**. 2010. Disponível em www.apoespalternativa-litsul.pro.br. Acesso em 07 jun. 2015, às 18h35min.

RATIER, R. Por que tão poucos querem ser professor. **Revista Nova Escola**. Edição Especial. 2010.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROJETO FORMATIVO DO PARFOR/UFPI EM FOCO²¹

Maria da Glória Duarte Ferro²²

Introdução

Este texto objetiva socializar o projeto formativo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) implementado à luz dos preceitos da Resolução CNE / CP nº 2/2015, aprovada em 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação

²¹ Este texto é uma ampliação do relato de experiência compartilhada por ocasião do III Encontro Nacional do Parfor realizado entre os dias 21 e 23 de setembro de 2016, em Londrina - PR.

²² Professora efetiva do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI. Coordenadora Geral do Parfor/UFPI. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI.

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A iniciativa de implementação do projeto formativo interdisciplinar do Parfor da UFPI se insere num esforço de crítica à educação fragmentária dominante mirando uma sólida formação dos profissionais que atuam na educação básica, porquanto acreditamos que apenas quando investidos da consciência interdisciplinar os docentes podem refletir sobre as práticas educativas, de modo a responder adequadamente às necessidades imperativas do mundo contemporâneo.

Enfocamos aqui uma proposta em fase inicial de desenvolvimento e, portanto, não temos a pretensão de apresentar um modelo a ser seguido, mas tão somente de colocar em pauta um projeto em construção que, embora permeado por muitas dúvidas, tem como norte a busca da superação da formação segmentada, positivista e metafísica do educador que, segundo Frigotto (2008), é um dos limites para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar ao lado das condições de trabalho (divisão e organização) a que os profissionais da educação estão sujeitos.

O artigo foi produzido a partir do documento de sistematização da proposta interdisciplinar do Parfor da UFPI que foi elaborado por uma equipe que reuniu professores de diversas áreas²³ e está organizado em duas partes: na primeira, apresentamos breves considerações sobre a necessidade imperativa da interdisciplinaridade na formação docente, enfatizando a orientação legal acerca da necessidade de a

²³ Adalberto Socorro da Silva (Ciências Biológicas); Cássio Eduardo Soares Miranda (Teologia/Psicologia); Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves (Ciências Sociais); Guiomar de Oliveira Passos (Serviço Social); Jane Bezerra de Sousa (Pedagogia/História); Maria da Glória Duarte Ferro (Pedagogia); Maria do Socorro Santos Leal Paixão (Pedagogia); Márcia Evelin de Carvalho (Geografia e Letras Portugueses) e Raimundo Batista dos Santos Júnior (Ciências Sociais)

prática educativa escolar se desenvolver em uma perspectiva interdisciplinar e em seguida apresentamos resumidamente a experiência do Projeto Formativo Interdisciplinar que vem sendo desenvolvida no âmbito do Parfor da UFPI desde janeiro de 2016.

A interdisciplinaridade como necessidade imperativa na formação docente

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas a partir do século XX geraram profundas mudanças na organização do trabalho, na produção e difusão do conhecimento e no acesso à informação. Essas transformações influenciaram vários segmentos sociais, provocando mudanças em diversos campos, incluindo a educação, o ensino e a produção científica e tecnológica.

Nesse sentido, aumentaram as exigências no tocante à efetivação de um novo modelo de educação voltado para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade dos jovens para atender as exigências do mercado de trabalho globalizado e informatizado. Em contrapartida, ampliaram-se os movimentos em torno de uma educação voltada para a formação crítica e cidadã que prepare estes jovens para a convivência democrática nessa nova conjuntura sociopolítica e cultural e reafirme as liberdades individuais e as necessidades do respeito às diversidades religiosas, socioculturais e étnicas (FREIRE, 1998; LIBÂNEO, 2002; NÓVOA, 1995).

Desse modo, as instituições educativas são desafiadas a acompanhar essas mudanças através do redimensionamento de suas ações e consolidação de novas práticas educativas, mirando a superação da ideia instituída de organizações que apenas transmitem cultura para serem visualizadas como espaço dinâmico, *locus* da produção de saberes. Assim, um dos grandes

desafios postos aos sistemas educacionais na atualidade é o de repensar as práticas educativas direcionando-as para a busca de ações que superem o ato de transmitir informações e gerem novas possibilidades para que o sujeito que está sendo formado tenha acesso a aprendizagens significativas.

Esse cenário vem exigindo intensas modificações no sistema educacional, colocando novos desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação docente, posto que, se por um lado, é necessário democratizar as instituições educativas e universalizar a educação garantindo o acesso aos diferentes grupos sociais, capacitando-os para a inserção nesse novo contexto sociopolítico e econômico, por outro, é preciso pensar uma formação que prepare os docentes para acolherem os alunos em sua completude, complexidade e diferença, garantindo não só as condições de inclusão social, mas sua inserção enquanto sujeito no contexto sociopolítico e cultural.

Nessa perspectiva, as sociedades contemporâneas exigem, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais fazendo emergir uma nova concepção de educador: profissional capaz de visualizar em sua prática as dimensões técnica, política e ética.

E como deve ser a formação do professor que atua na educação básica, de modo que ele possa responder a todas essas dimensões? Somente uma proposta interdisciplinar é capaz de possibilitar a formação de um profissional que levanta problemas a partir de uma análise do contexto sócio-histórico, refletindo com profundidade e rigorosidade, visando à compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade.

A necessidade imperativa da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos e, de

modo geral, a literatura sobre essa temática aponta a existência de pelo menos um posicionamento consensual no que tange ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, conforme sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Thiesen (2008) entre outros.

Para Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social (una e diversa, ao mesmo tempo), marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-lo arbitrariamente.

Fazenda (2013) ressalta que a interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares²⁴. Nessa perspectiva, a formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista por uma ótica circundisciplinar:

²⁴ Tomando como base o pensamento de Barbier (1996), Tardiff (1990) e Gauthier (1996), a autora entende por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

[...] onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Tratamos, nesse caso, do que poderíamos chamar de interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem a saberes disciplinares (FAZENDA, 2013, p. 27).

A autora observa, no entanto, que a interdisciplinaridade e a circundisciplinaridade não excluem a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas. Ao contrário, esses conceitos encontram-se diretamente ligados ao conceito de disciplina (onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências), tendo em vista que a evolução do conhecimento não deve ignorar a sua história.

A interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, pois que num projeto interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina. Contudo, a interdisciplinaridade não diz respeito apenas à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos e nem tão pouco pode ser confundida com integração visto que apesar desses conceitos serem indissociáveis, são distintos. Conforme adverte Fazenda (2013, p. 27):

[...] uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos.

Isso consiste na superação do paradigma fragmentar instaurado desde o advento da modernidade por meio de um olhar para a realidade da qual o conhecimento brota em sua totalidade, reconhecendo sua natureza multifacetada e a exigência de uma mentalidade condizente, o que requer outro tipo de profissional com novas características.

Se a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária da produção do conhecimento, uma proposta de formação docente interdisciplinar deve promover o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, estabelecendo interconexões entre os saberes. Parafraseando Frigotto (2008), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Nessa mesma direção Thiesen (2008) observa que a escola como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que apoiando-se participam da construção de novos conhecimentos.

A nova dinâmica da prática educacional e os novos desafios socioeducativos presentes na atualidade estão respaldados por documentos importantes na área da educação, cabendo destacar pela relevância para a temática focalizada nesse texto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), definidos em 1997 e as novas

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que foram recentemente instituídas por meio da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

A LDB estabelece no seu artigo 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extraescolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 - XII – consideração com a diversidade étnico-racial²⁵.
- (BRASIL, 1996, p. 8)

Subjacente a estes preceitos está a propositura de uma nova educação escolar e, ao mesmo tempo, de um novo papel de professor que deve ser gestado a partir do desenvolvimento de novas práticas educacionais que, ao tempo em que incorporam diferentes saberes, articulam-nos às diferentes esferas da vida social e cultural.

Os PCNs propõem “[...] um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens

²⁵ Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1997, p. 51). Para tanto, elegeram uma estrutura organizacional pautada em capacidades de atuação e de inserção social que os alunos precisam adquirir ao término da escolaridade obrigatória (cognitiva, afetiva, física, ética, estética etc.), que deve ter como base uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do conhecimento, de modo a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania.

As novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, assegurando a necessária organicidade ao projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica e deverá contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, s.p).

Tais princípios trazem como consequência novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, haja vista que a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados

exige transformação no modo como as instituições de educação básica e superior organizam seus espaços e tempos, suas regras e normas e incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva, as novas DCNs determinam que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015).

Assim, reafirmando o exposto anteriormente, o debate inicia-se na universidade com a elaboração de um projeto formativo que deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência e reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação.

É nesse contexto que a Coordenação do Parfor, a partir de estudos e discussões realizados por comissão constituída por professores oriundos de distintos campos disciplinares, sistematizou o projeto formativo interdisciplinar implementado no âmbito do Parfor/UFPI a partir do período 2015/2²⁶, numa tentativa de provocar mudança significativa na prática

²⁶ Período iniciado em 04 de janeiro de 2016 e encerrado em 22 de junho de 2016.

pedagógica desencadeadora de um novo processo formativo para docentes e discentes, a fim de responder adequadamente as exigências legais e acadêmicas postas aos que atuam no ensino superior.

A experiência do projeto formativo interdisciplinar do Parfor / UFPI

A implementação da proposta interdisciplinar do Parfor / UFPI visa promover de modo efetivo a integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento interdisciplinar que possibilite ao aluno / professor (re) significar as experiências vivenciadas no tempo-universidade, na sua prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo da escola de educação básica.

O trabalho interdisciplinar do projeto formativo do Parfor / UFPI se orienta por um trabalho de campo, sendo desenvolvido por Bloco / Turma de cada curso e engloba todas as disciplinas ofertadas no semestre. A atividade de campo é desenvolvida a partir de um tema gerador que norteia o trabalho de pesquisa ou extensão, conforme a especificidade de cada disciplina.

A opção por um tema gerador fundamenta-se na compreensão de que a articulação de saberes e a reflexão das atuações docentes requer um fio condutor que, a um só tempo, aproxime as disciplinas e dialogue com o cotidiano dos cursistas. Esse tema será definido a cada ano pela coordenação do Parfor, através do seu colegiado, e formalizado em edital de seleção.

Cada professor deverá lançar luz sobre o tema gerador a partir das especificidades da sua disciplina, inserindo o tema no planejamento de suas aulas. Os debates devem ocorrer em forma de discussão dialogada, ou seja, a sala de aula deve ser transformada em fórum de discussão e de socialização de saberes.

Os comentários e opiniões que surgirem ao longo da disciplina devem ser sistematizados pelos professores, que assumem a função de transliterar os conteúdos para além da fragmentação tradicional do ensino praticado em sala de aula.

Os professores formadores devem desenvolver suas disciplinas de forma criativa buscando as articulações possíveis com o tema gerador, através de textos, vídeos, debates, da dinâmica de estudos em grupos, além de outras atividades que estimulem os alunos a debaterem temas pertinentes aos conteúdos programáticos das disciplinas, com vistas ao rompimento dos limites impostos pela dimensão geográfica das ciências.

Assim, o trabalho interdisciplinar do Parfor / UFPI requer do professor o preparo prévio dos temas a serem estudados e debatidos, com o intuito de aprofundar cada objeto e tema a ser estudado e discutido ao longo da disciplina.

O tema gerador escolhido para os períodos 2015/2 e 2016/1 foi “Educação, Trabalho e Diversidades”; para 2016/2 e 2017/1 o tema selecionado foi “Educação, Meio Ambiente e Cidadania”; em 2017/2, 2018/1 e 2018/2 foi escolhido o tema “Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania”. Esses temas articulam importantes aspectos da vida que se materializam no contexto escolar e possibilitam investigações das diferentes disciplinas de cada Bloco a partir de enfoques e perspectivas diversas, aproximando-as e articulando seus conteúdos. A partir desses temas, podem ser estudadas diversas temáticas, tais como: educação ambiental, espiritualidade, gênero e sexualidade, diferenças sociais, culturais e religiosas, trabalho docente, processo de valorização do profissional da educação.

Em cada Bloco terá uma disciplina integradora, previamente escolhida, cujo professor responsável fará a articulação do trabalho interdisciplinar e será intitulado professor articulador, escolhido dentre os professores formadores responsáveis pelas

disciplinas com maior possibilidade de interação entre as demais que compõem a grade curricular em cada Bloco.

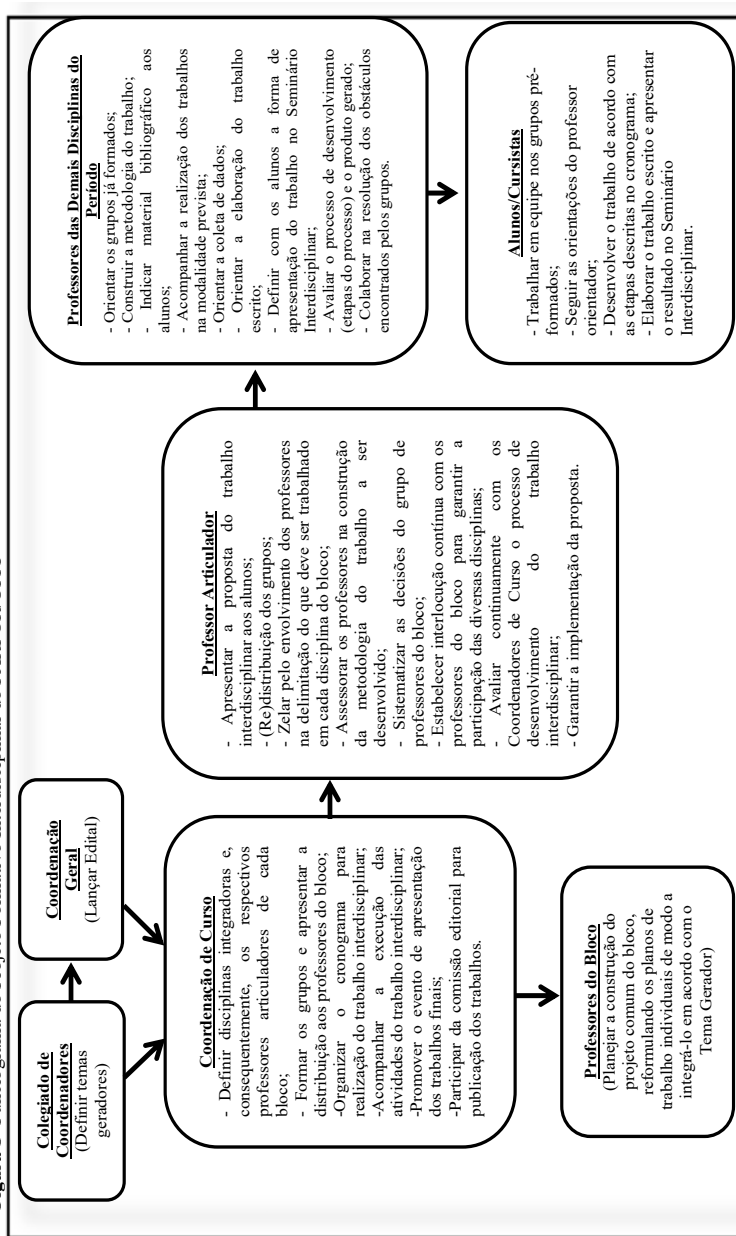
O papel do professor articulador é coordenar os demais professores do bloco e articular o trabalho de pesquisa para a realização de atividades propostas pelos professores das demais disciplinas daquele semestre. Em síntese, sua função é a de ser o articulador do Projeto Interdisciplinar, mantendo contato constante com os outros professores do Bloco, auxiliando-os na consecução das atividades referentes ao trabalho. Os demais professores são denominados orientadores.

Durante o período intensivo (janeiro/fevereiro; julho/agosto) os professores trabalham os conteúdos de suas disciplinas e, atuando de forma colaborativa, alunos e professores devem focar os problemas que as várias disciplinas suscitam, a partir do tema gerador definido para o semestre, tendo como eixo condutor a disciplina integradora.

A ideia de disciplina integradora centra-se em sua função prática no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar do Parfor. Ela visa maior interação entre as disciplinas que compõem a grade curricular do semestre e é escolhida tendo em vista a maior porosidade e a maior possibilidade de integração dos conteúdos das disciplinas associados ao tema gerador proposto.

Cabe ressaltar que mesmo havendo um professor responsável pela mediação do trabalho interdisciplinar em cada Bloco, conforme exposto anteriormente, todos os demais envolvidos no Projeto Formativo Interdisciplinar têm papel fundamental na implementação da proposta. Assim, apresentamos a seguir, a título de ilustração, um funciograma que indica as várias atribuições dos participantes do Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor /UFPI.

Figura 1 - Funcionamento do Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor/UFPJ



Fonte: elaborado por Flávio Rovani de Andrade – Professor Formador do Parfor/UFPJ

Em síntese, a operacionalização da proposta interdisciplinar contempla duas fases: planejamento e desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. A fase de planejamento acontece no semestre anterior ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, por ocasião da reunião de formação pedagógica com os bolsistas selecionados no processo seletivo de professor formador.

Nesta fase é feita a definição e organização das atividades que serão desenvolvidas ao longo do semestre a partir das demandas do projeto interdisciplinar. Para tanto, são realizadas reuniões com os professores vinculados ao Parfor / UFPI, separadamente por curso, com o propósito de estabelecer normas gerais, objetivos, instrumentos de levantamento de dados, cronograma de atividades, regras para a composição dos grupos, modalidades de apresentação dos trabalhos (escrita e oral), entre outras ações necessárias para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Os docentes vinculados ao Parfor / UFPI deverão elaborar / adequar seus Planos de Trabalho levando em conta as orientações gerais para implementação do Projeto Formativo Interdisciplinar do Parfor / UFPI²⁷.

A fase de desenvolvimento constitui-se na realização das atividades interdisciplinares programadas e previstas nos Planos de Trabalho dos professores vinculados ao Programa, conforme previsto em edital do processo seletivo. A operacionalização do trabalho interdisciplinar compreende as seguintes ações: apresentação do tema gerador, definição do problema de pesquisa, elaboração de instrumentos de coleta de dados, revisão de literatura, trabalho de campo, análise dos dados, elaboração do trabalho final escrito e apresentação final.

A experiência do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar é socializada no Seminário Interdisciplinar do

²⁷ Recomenda-se que em cada bloco os professores elaborarem um Plano de Trabalho coletivo para ser executado no período letivo.

Parfor / UFPI (SIMPARFOR) e ocorrerá em datas específicas para cada campus / polo, conforme previsto no calendário acadêmico do Programa.

O SIMPARFOR é atividade avaliativa obrigatória e será desenvolvido com a participação de alunos, professores e coordenadores dos cursos do Parfor / UFPI e da comunidade acadêmica em geral, a partir de grandes temas interdisciplinares e compartilhados. Os professores devem apresentar proposições que permitam a discussão integral dos conteúdos ministrados em sala de aula que resultem na realização dos trabalhos apresentados no seminário.

Os trabalhos são apresentados pelos alunos analisando a ênfase dada e a contribuição de cada disciplina ao tema proposto e fazem a síntese apontando o caráter interdisciplinar do objeto de estudo (tema gerador) e a importância do aprofundamento para sua formação profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva e, sobretudo, atenta à complexidade dos fatos. Nessa perspectiva, o trabalho apresentado serve de diretriz para avaliação de como os alunos incorporam a multiplicidade de visões e como eles criam as conexões de conteúdos que são inerentes aos temas da vida real (LEITE; BENÍCIO, 2015).

Para fins de realização do trabalho que será apresentado no SIMPARFOR, cada professor do bloco fica responsável por um grupo de alunos, que são por ele orientados. A formação dos grupos é feita de acordo com o município de atuação dos cursistas, preferencialmente, dividindo-se o número de alunos da turma pelo número de professores do Bloco, de modo que cada professor fica responsável por um grupo de até cinco alunos.

Assim, os alunos, trabalhando em pequenos grupos e sob a orientação de um professor, devem desenvolver a atividade definida para o período sobre um problema particular que demande investigação. O professor orientador poderá destinar até quatro horas da disciplina para orientar o grupo de alunos

responsável pela apresentação do trabalho final da disciplina que será apresentado no SIMPARFOR.

Além dos momentos de sala de aula, cada professor deverá se reunir com seu grupo para as orientações específicas relacionadas ao trabalho. Os alunos poderão se reunir extraclasse para a realização do trabalho e todos deverão participar do momento final, no qual ocorrerá a apresentação dos trabalhos durante o SIMPARFOR.

Para a apresentação final do trabalho os grupos poderão optar por uma das seguintes modalidades: comunicação oral e pôster. A participação dos alunos e professores no SIMPARFOR é condicionada à inscrição e submissão de trabalhos, conforme critérios e cronograma disponibilizados na página do evento: <http://www.simparfor.ufpi.br>.

Os trabalhos apresentados no SIMPARFOR são avaliados numa escala de zero a dez, por professores examinadores, designados para essa tarefa, e a nota é encaminhada pelo coordenador do curso aos professores do Bloco para ser lançada na última avaliação do aluno. Os trabalhos são avaliados também para efeito de premiação simbólica e geram certificação de 10 (dez) horas complementares para integração da carga horária dos alunos.

A avaliação do projeto interdisciplinar é participativa, ouvindo todos os segmentos envolvidos através de um instrumento escrito, aplicado durante o evento, cujos resultados são socializados através do relatório final. Os aspectos enfocados na avaliação são os seguintes: a) Pertinência do tema gerador; b) exequibilidade da proposta; c) Evolvimento dos participantes (Alunos, Professor Articulador, Professor Orientador, Coordenadores etc.); d) Adequação/inadequação dos trabalhos desenvolvidos com o tema gerador; e) Infraestrutura do Seminário Interdisciplinar.

De forma resumida, o trabalho interdisciplinar será realizado conforme o exposto no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Operacionalização do trabalho interdisciplinar do Parfor / UFPI.

Etapas	Ações	Evento
Planejamento	Professores do Bloco (de todos os cursos do Parfor / UFPI) se reúnem para planejar o trabalho interdisciplinar a ser realizado no período a partir do tema gerador definido para o semestre e (re)elaboram o Plano de Trabalho do Professor Formador do Parfor / UFPI a ser executado no período.	Reunião de Formação Pedagógica
	Seleção e organização das atividades que serão desenvolvidas ao longo do semestre letivo.	Reunião específica por curso e bloco
Desenvolvimento	Professor articulador (juntamente com o professor da disciplina) apresenta à turma a proposta de trabalho a ser executada e coordena a formação de grupos de trabalho com seus respectivos professores orientadores para fins da apresentação do produto final no SIMPARFOR.	Primeiro dia de aula do semestre letivo
	Os professores formadores definem com o grupo de orientandos o referencial teórico, estratégias de organização e orientação (plano de análise) e modalidade de apresentação das atividades que serão desenvolvidas para a elaboração do produto final a ser socializado no SIMPARFOR.	Durante a realização da disciplina
	Realização do trabalho de campo e elaboração do trabalho final a ser apresentado no SIMPARFOR.	Intervalo entre o período intensivo e o complementar.
	Apresentação do trabalho final a ser socializado.	SIMPARFOR

Fonte: Dados institucionais.

A primeira experiência de socialização do trabalho interdisciplinar desenvolvido nos cursos do Parfor da UFPI ocorreu no I SIMPARFOR, realizado nos meses de abril e maio de 2016 nos seguintes municípios: Bom Jesus, Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina. A programação do evento englobou palestras, mesa redonda, exposição de pôsteres, sessões de comunicação oral e oficinas de diferentes temáticas. Na edição de Teresina, na palestra de abertura, a Professora Dra. Ângela Kleiman, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), expôs o tema “Letramento, Interdisciplinaridade e Formação de Professor”; e na mesa redonda sobre “Interdisciplinaridade, Formação de Professores e Práticas Docentes”, os professores convidados discorreram sobre diferentes olhares a respeito da interdisciplinaridade, desde suas concepções teóricas, até experiências de implementação dessa prática no ensino básico e no ensino superior.

O II SIMPARFOR, realizado nos meses de novembro e dezembro de 2016, trouxe os resultados das ações do Projeto Formativo Interdisciplinar no período letivo de 2016/1, executadas nos seis municípios de funcionamento do Programa, ainda com a temática “Educação, Trabalho e Diversidades”. Merece destaque no evento de Teresina a participação da Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (PPGE/Unisantos) que debateu sobre “Políticas Públicas de Educação, Formação de Professores e Práticas Docentes”.

O III SIMPARFOR ocorreu nos meses de maio e junho de 2017 e socializou a experiência do trabalho interdisciplinar desenvolvido nos cursos do Parfor da UFPI no decorrer do período letivo 2016/2, agora com a temática Educação, Meio Ambiente e Cidadania. A palestra de abertura do evento em Teresina, intitulada “Formação e atuação de professoras (es) da educação básica para a promoção da justiça ambiental e

social”, ficou a cargo do Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O IV SIMPARFOR foi realizado nos meses de novembro e dezembro de 2017 e socializou experiências do trabalho interdisciplinar desenvolvido nos cursos do Parfor / UFPI ao longo do período letivo 2017.1, ainda com a temática Educação, Meio Ambiente e Cidadania. Com programação semelhante às edições anteriores, o evento reuniu palestras, exposição de pôsteres e sessões de comunicação. Em Teresina, a palestra de abertura “Educação, Meio Ambiente e Cidadania: aprendizagem que transforma” foi proferida pelo Professor Dr. Miguel Arroyo.

O V SIMPARFOR ocorreu nos meses de maio e junho de 2018, tendo discutido experiências de formação dos professores da escola básica através de trabalhos pedagógicos interdisciplinares desenvolvidos nos cursos do Parfor / UFPI ao longo do período letivo 2017/2, com a temática “Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania”. Cabe ressaltar que o evento em Teresina contou também com a participação do Professor Me. Daniel Carvalho de Almeida da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

No VI SIMPARFOR, ocorrido nos meses de outubro e novembro de 2018, foram feitas reflexões sobre os processos formativos dos professores da escola básica através de relatos de experiências e de trabalhos pedagógicos interdisciplinares desenvolvidos nos cursos do Parfor / UFPI ao longo do período letivo 2018.1, com a mesma temática do evento anterior. O seminário reuniu em Teresina o Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), conferencista do evento com a temática “Desafios de Inovar no Ensino Superior”, e o Professor Dr. Fabiano Souto Rosa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS) que palestrou sobre “Produção da Literatura Surda”:

No segundo dia do evento ocorreram somente as defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso. Em Parnaíba, Floriano e Picos ocorreram as defesas dos TCCs dos estudantes do curso de Letras Libras; e em Teresina ocorreram as defesas dos TCCs dos cursos de Letras Libras e Matemática e também dos estudantes do curso de Pedagogia de Esperantina.

No momento, estamos em fase de planejamento da sétima edição do SIMPARFOR que ocorrerá nos meses de maio e junho de 2019, agora envolvendo os municípios de Bom Jesus, Currais Luzilândia, Parnaíba, Teresina e Uruçuí. Serão discutidas as experiências de formação dos professores da escola básica através de trabalhos pedagógicos resultantes das ações do Projeto Formativo Interdisciplinar, desenvolvidos nos cursos de Educação Física, História, Geografia, Letras Português e Pedagogia do Parfor/UFPI ao longo do período letivo 2018/2, ainda com a temática “Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania”.

A experiência do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar deverá ser materializada em produção escrita a ser publicada na Form@re - Revista Eletrônica do Parfor / UFPI e na coletânea do Parfor / UFPI – Coleção Professores em Formação: Saberes e Práticas, com vistas à difusão da produção acadêmico-científica do Programa.

Considerações finais

O objetivo do texto foi socializar o projeto formativo interdisciplinar que vem sendo implementado no âmbito do Parfor / UFPI desde o período letivo 2015.2, com início em 04 de janeiro de 2016, à luz dos preceitos da Resolução CNE / CP nº 2/2015 aprovada em 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério

para a Educação Básica, estabelecendo que o projeto formativo apresente uma sólida base teórica e esteja fundamentada em princípios norteadores da interdisciplinaridade.

A prática interdisciplinar intenciona, então, o aprofundamento do debate a partir de temas que interligam disciplinas e cursos ofertados pelo Parfor / UFPI e fundamenta-se na tese de que o conhecimento é um processo que envolve a colaboração de múltiplos esforços e de múltiplos saberes. Ou seja, o estudante deve aprender que a segmentação tradicional das disciplinas e cursos pode ser flexibilizada, permitindo a compreensão de conteúdos transversais a todas as disciplinas.

Por essa lógica, vislumbramos que os alunos do Parfor / UFPI terão a oportunidade de serem inseridos num universo de oportunidades de investigação científica e de saberes que se complementam, visando suplementar possíveis falhas de conteúdo provocadas pela fragmentação do ensino praticada na universidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1º de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan.-jun./ 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 8 mar. 2019.

LEITE, Fabiana da Silva; BENÍCIO, Juliana. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: proposta de um novo método. **Ampliando - Revista Científica da Facerb**, v. 2. n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: www.cneerj.com.br/ojs/index.php/ampliando/article/download/160/118. Acesso em: 31 ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GUENDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS PARA UMA AGENDA DE PESQUISA

Marineide de Oliveira Gomes²⁸

Introdução

Intencionamos trazer no presente texto reflexões que acompanham nosso percurso formativo como professora de educação básica, do ensino superior, da pós-graduação e como pesquisadora da área, com o propósito de ampliar o diálogo, por meio de diferentes pontos de vista presentes numa espécie de caixa de Pandora que parece ter se transformado o campo da formação de professores no Brasil.

Como artefato da mitologia grega dado à Pandora, a primeira mulher criada por Zeus, a caixa representava um grande jarro que foi oferecido a ela, com a orientação de não poder abri-la. A ação de Pandora, ao receber o objeto foi de

²⁸ Doutora em Educação (FE USP) com Pós-Doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa (Lisboa 2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Santos.

curiosidade e certo dia, ao abri-la, observou que no seu interior havia todos os males que tornavam miserável a existência humana restando somente a ‘esperança’ - que não conseguiu escapar a tempo (KHURY, 1990).

É com o sentimento da esperança que tecemos as considerações a seguir. Esperança de que os professores (sujeitos que fazem a Educação no cotidiano das escolas) e os pesquisadores em Educação (que se ocupam de problematizar a Educação, indo à raiz de seus problemas) de modo a identificar nessa reflexão não só os males da Educação, mas também aspectos que fortaleçam o desejo de melhoria da qualidade da educação brasileira, em um contexto maior de contribuição para a concretização do direito à educação e que desempenham papel importante na minimização das profundas desigualdades sociais que imperam no país.

Temos como pressuposto a imperiosa necessidade brasileira de democratizar as oportunidades educacionais, que se fez de forma tardia, por meio da expansão quantitativa das oportunidades educacionais, em um contexto da educação pública brasileira que se apresenta polarizado, pois ao mesmo tempo em que a escola é entendida como alicerce de uma nova condição de direitos (para todos) é também constantemente atacada por parte de setores que se arvoram o direito de falar pela Educação (como é o caso dos economistas) que, de maneira geral, tratam a educação pública na condição de mercadoria.

Esta contradição também é sentida no público para o qual a educação se dirige. Temos, desde os primórdios da organização do sistema escolar no Brasil, uma polarização entre os defensores da escola pública e os que defendem o livre mercado, nas mãos hoje dos grandes Conglomerados Econômicos no chamado ‘mercado educacional brasileiro’ - que tem por consequência, sérios limites à efetivação do direito

à Educação - restringindo os deveres do Estado com uma área imprescindível para a consolidação do sistema democrático do país.

Iniciamos o texto problematizando os processos de definição das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, salientando suas contradições, relacionando-os a seguir com a formação de professores e, por fim, apresentamos alguns apontamentos acerca de uma agenda de pesquisa em Educação que valorize a escola pública como direito humano e a formação de professores como profissionais emancipados intelectualmente e, por consequência, com autonomia relativa sobre as Políticas Educacionais.

Políticas Públicas da Educação no Brasil: um jogo de percurso

Entendemos Políticas Públicas mais que as leis que consubstanciam determinadas concepções educacionais. Concebemos uma Política Pública pela forma como o Estado se organiza para garantir os direitos dos cidadãos na interface com as demandas colocadas pela sociedade e, no caso das Políticas Públicas Educacionais, entendê-las como parte das Políticas Sociais. De maneira geral as Políticas Públicas Educacionais - assim como de outras áreas - são fruto de consenso entre governo e sociedade, construídos nas correlações de forças que envolvem diferentes grupos que compõem o cenário de definição dessas política, sendo necessário compreender os diferentes fatores que influenciaram a definição de uma determinada Política Pública, por poucas palavras: compreender os textos e os contextos de sua conformação (BALL, 2011).

Sendo a educação um fenômeno complexo, com múltiplas variáveis, envolve práticas e processos objetivos e subjetivos, via de regra, lentos e contínuos que se materializam na condição de humanização dos sujeitos. A escola, um dos ambientes em que

a educação se faz presente, foi historicamente acompanhada de contradições, de ser um local de criação, de promoção de desenvolvimento, de ensino-aprendizagem, mas também um ambiente de reprodução e de controle ideológicos.

As Políticas Públicas em geral, e em especial, as Políticas Públicas Educacionais mantiveram, desde o final do século XIX, uma política mais conservadora que progressista, em consonância com as características da cultura brasileira conservadora e patrimonialista, em que pese os avanços das Políticas Públicas Educacionais, pós período da redemocratização do país que conciliou interesses de grupos de educadores que reivindicavam melhoria na qualidade da educação pública com a ampliação da escolaridade obrigatória, a valorização e a qualificação dos profissionais da Educação, a democratização da gestão e o financiamento com verbas públicas exclusivas para a Educação (SAVIANI, 1997).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar o movimento histórico e dialético da emergência e do desenho das Políticas Públicas (AZEVEDO, 2004), especialmente no que se refere ao embate de interesses presentes nos cenários político, social e econômico. Problematicamos a seguir alguns pontos que julgamos importante para a compreensão desse movimento.

Em primeiro lugar a educação pública brasileira, de maneira geral, nunca foi prioridade para os governos. As Políticas Públicas Educacionais no Brasil são organizadas, em geral, na forma de um conjunto orgânico de medidas e ações em um determinado contexto histórico e social e apresentam como característica algo que se assemelha a um jogo de percurso (ora com avanços, ora com retrocessos), na forma de vaivém de ações governamentais, de modo que um governante que chega (via de regra) trata de passar uma borracha no que seu antecessor realizou, sem avaliar o alcance e os impactos

dessas medidas. Por consequência desse estado de coisas não temos Políticas de Estado, mas sim Políticas de Governo (que por vezes, não sobrevivem nem ao período de um mandato político).

Cunha (1997) nos ajuda a compreender o movimento de reformas educacionais, no Brasil que ele denomina de ‘administrações zig-zag’ e que tem por consequência um retrocesso dos processos educacionais em curso e da estrutura educacional do país. Nas palavras do autor: “oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ideia ‘salvadora’ para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades” (CUNHA, 1997, p.1). Cunha identifica três razões que levam a este tipo de política: *O eleitorismo*: os impactos produzidos por políticas que provoquem resultados eleitorais imediatos; *o experimentalismo pedagógico*: o entusiasmo com propostas pedagógicas elaboradas sem fundamentos científicos; *o voluntarismo ideológico*: atitudes idealistas que se apresentam como panaceia para os problemas educacionais e também para a sociedade.

A despeito da cobertura crescente do atendimento educacional verificado nas últimas décadas no país, tal ampliação das oportunidades educacionais revelou-se como uma expansão que não foi acompanhada por estruturas que pudessem deixar amalgamado nos organismos de governo e do próprio aparelho de Estado a continuidade e a avaliação qualitativa das Políticas levadas a efeito por diferentes governos, seja nas esferas federal, estaduais ou municipais, na forma da expansão quantitativa do atendimento na educação básica (nos últimos anos da pré-escola ao ensino médio), das políticas de inclusão escolar, das políticas relativas ao material didático (com o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD), dos esforços para melhoria dos processos que envolvem o desenvolvimento e

o ensino-aprendizagem de crianças na aquisição da linguagem escrita (o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC), a elevação do nível de escolaridade de professores para o ensino superior e a Formação Contínua, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN nº 9.394/96), entre outros.

No caso da formação de professores, o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) criado para atender a demanda por curso superior ou segunda Licenciatura de docentes que atuam nas redes públicas de educação básica, tem um sistema de repasse financeiro da Capes/Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (agência que passou a assumir a responsabilidade sobre as Políticas de formação de professores para a educação básica a partir de 2007 (BRASIL, 2007) para as Instituições de Ensino Superior que aderem ao Plano, assim como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), este baseado nos princípios do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Outras ações também tiveram lugar nas Políticas Educacionais recentes como o Programa Prodocência, o Observatório da Educação (Obeduc) e o Programa de Residência Pedagógica. Estas ações de governo se apresentam como medidas de indução do governo federal para concretizar Políticas Educacionais que requerem uma capilaridade nacional para a formação de professores e que dependem de instituições formadoras, em diálogo com os governos locais e/ou escolas de educação básica e sistemas de ensino.

Em segundo lugar preocupa-nos as relações entre o público e o privado na Educação. Temos acompanhado o processo contraditório de produção das Políticas Públicas em Educação, por parte dos agentes governamentais que definem tais políticas como políticas que buscam atender demandas de interesses de grupos específicos, notadamente da educação

privada, situação que se repete nas Políticas Educacionais brasileiras desde o início do século XX e que estava presente já no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (SAVIANI, 1997).

Hoje vivemos a terceira fase do capitalismo - a fase do capitalismo ultraliberal - superando o neoliberalismo (expresso no Brasil no período de 1980 e 1990 e que contraditoriamente produziu conquistas sociais presentes na Constituição Federal de 1988). Esta fase do capitalismo manifesta-se com ações políticas que visam destruir direitos públicos que caminhavam no processo de sua consolidação. Tal quadro traz consequências para o campo da Educação e para a educação escolar, tal como salienta Saviani (2005, p. 184-5)

No âmbito da sociedade capitalista prevalecem os interesses eminentemente privados e o mesmo ocorre na Educação, seja na forma como ela se estrutura diretamente vinculada ao Estado, seja sob os auspícios da iniciativa privada. Os fins últimos dessa Educação não transcendem os limites da própria sociedade capitalista.

As poucas vezes em que a sociedade brasileira, de maneira geral, foi ouvida e teve seus interesses garantidos nas políticas educacionais, o sonho durou pouco, como é o caso do processo que culminou com a definição das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que se concretizou como lei (Lei Federal nº 13.005/2014) e não como consequência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (o que ocorria até então) mobilizando amplos setores da sociedade envolvidos com a Educação e também representantes de governos, em um processo de participação e definição ascendente e democrático. O sonho durou até recentemente com os riscos eminentes que estão expressos nas medidas do governo federal com imposição de ajuste fiscal e limite de gastos públicos, atingindo

diretamente os direitos sociais, quebrando a ‘espinha dorsal’ de tais direitos (VÁZQUEZ, 2016).

Curiosamente observamos que as iniciativas governamentais citadas estão contidas na recomendação do Banco Mundial (2017), tais como a recomendação de ajuste fiscal com teto de gastos, a Reforma da Previdência Social, a desvinculação de recursos para a Educação, entre outros.

Temos visto cada vez mais a presença de setores privados na educação básica com subsídio público, seja na forma de transferência de gestão ou na organização curricular dos cursos. As relações entre o público e o privado na Educação cada vez mais comprometem a qualidade da educação pública, com crescentes desvios de recursos públicos para setores privados da Educação, comprometidos com o lucro e os ganhos do capital, trazendo efeitos danosos para o direito à Educação (ADRIÃO, 2016), entendido aqui a noção de direito, na acepção de Chauí:

Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade (CHAUÍ, 2006, p.2).

Do ponto de vista legal, o Estado brasileiro tem o dever de assegurar educação pública para todos e ao transferir tal dever à esfera privada, deslocam-se as conquistas do direito à Educação como direito humano.

Vários são os autores da área de Políticas Educacionais que alertam quanto a presença dos organismos internacionais junto a países em desenvolvimento, nas últimas décadas, como

o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) na definição das Políticas nessa área. Em paralelo, também nas últimas décadas o Brasil e o mundo viveram intensas mudanças no mundo do trabalho com a globalização da economia, a redução da presença do Estado na oferta de direitos sociais e o desemprego estrutural. As Instituições de Ensino Superior também passaram por transformações, pela diversificação e diferenciação na oferta dos cursos, expansão de vagas e um sistema de avaliação voltado aos produtos educacionais.

Por acréscimo, identificamos ainda um processo contraditório nas atuais Políticas Públicas Educacionais ao valorizarem mais produtos que processos, como é o caso das avaliações em larga escala, apresentadas na forma de testes que intencionam ‘medir’ a aprendizagem dos estudantes, como a Prova Brasil, a Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Enade (Exame Nacional de Desempenho no Ensino Superior) - com presença em toda a extensão territorial brasileira, contando com o poder midiático nas etapas de planejamento e de operacionalização pelo governo federal, revelando processos que não podem ser medidos de forma padronizada. Dessa forma, na ausência de outra alternativa, tais avaliações externas terminam por cumprir função de avaliação das Políticas Públicas Educacionais.

Por essas práticas padronizadas e que se apresentam aos olhos do senso comum como políticas ‘modernas’ - estas não alcançam a raiz dos problemas educacionais, que ecoam cotidianamente nas escolas públicas brasileiras, cristalizando-se as dificuldades dos estudantes, dos professores e das escolas, sendo cristalizadas também as diferenças e as diversidades presentes nos ambientes educacionais e na sociedade pela

produção de efeitos comparativos, que geram exclusão e aumentam o abismo que separa os sujeitos que aprendem e os que não aprendem - ou os que não conseguem aprender com as atuais condições sociais, pessoais, das escolas públicas, dos professores e dos gestores.

Pelas razões aqui citadas, a efemeridade, a superficialidade e a predominância dos interesses privados parecem ser as características que se sobressaem nas Políticas Públicas, em geral, no Brasil, especialmente as Políticas Educacionais.

As Políticas Públicas Educacionais, a Formação de Professores e as Práticas Docentes

As Políticas Públicas Educacionais, os diferentes contextos históricos, econômicos e sociais e, sobretudo, as formas como as Políticas Públicas são definidas no Brasil trazem consequências para a formação de professores, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Indicamos a importância de se rever a forma de conceber a educação pública, entendendo-a como prática social e em especial, a formação de professores para a educação básica como uma profissão de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2014), na intenção de superar posições binárias e dicotômicas e a construção de uma nova cultura entre instituições formadoras - de educação básica e superior - em um empreendimento dialógico que implica em uma organização diferenciada do trabalho nesse campo (coletivo, colaborativo e emancipador) que se traduz em reformulações internas para os cursos de Licenciatura e para a relação que se estabelece com as escolas de educação básica, que passam a requerer outras formas de apreender (e conseqüentemente, de ensinar e de educar).

Destacamos aqui três pontos que consideramos importantes na problematização sobre os cursos de Licenciatura, a saber: i) a relação dos cursos de Licenciatura com os de Bacharelado; ii) a herança de formação tecnicista nesses cursos e a desarticulação entre teoria e prática; iii) a afirmação da formação de professores como intelectuais crítico-reflexivos.

A relação dos cursos de Licenciatura com os de Bacharelado: A profissão docente carrega muitas ambiguidades em seu processo de produção histórica, provocando diferentes abordagens de estudos e pesquisas. De maneira geral, todos passamos pela escola e falar sobre ela e sobre professores tornou-se quase senso comum - ao mesmo tempo em que se trata de uma profissão complexa que requer aprofundamento de todo o processo formativo, desde os cursos que formam professores alcançando as práticas profissionais (educativas, pedagógicas e docentes), e ainda a pesquisa, assim como a sociedade vê, reconhece e valoriza ou não esse profissional. É muito recente a necessidade de haver identidade própria para os dois cursos, tornando-se exigência a partir da Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em curso superior para o Magistério da Educação Básica.

O que sabemos existir é que os cursos de Bacharelado e de Licenciatura se organizaram historicamente de forma semelhante, não havendo clareza (de maneira geral) para os docentes do ensino superior sobre a especificidade da formação de professores, os saberes necessários, o perfil do egresso desses cursos, o campo e as culturas profissionais inerentes à cada profissão (do Bacharel em... e do professor em...) e a forma de tratamento no âmbito das instituições de ensino superior para os dois cursos, via de regra, ao valoriza os cursos de Bacharelado e desvalorizar os cursos de Licenciatura,

reproduzem práticas de não reconhecimento e a desvalorização social presentes na sociedade, em geral, para uma profissão que já conta com baixa atratividade na sociedade no seu conjunto.

A herança de formação tecnicista e a desarticulação entre teoria e prática: com base na divisão social do trabalho (que se inicia na sociedade escravista no Brasil) e que intencionalmente separa trabalho intelectual e trabalho manual (teoria sem prática e prática sem teoria), essência e existência - os cursos de formação de professores no Brasil se organizaram (de maneira geral) de forma a valorizar experiências docentes exitosas que deveriam ser reproduzidas, em uma perspectiva instrumentalizadora e mecanicista. Foi essa a tônica dos cursos Normais (que formavam professores para o antigo curso primário e a pré-escola) cujas práticas ainda estão presentes nos atuais cursos de Licenciatura - em geral (tanto na formação em nível superior como na Formação Contínua).

Entendemos, de forma contrária, que a atividade docente é práxis, unidade dialética entre teoria e prática (PIMENTA,1999), sendo necessário a construção de interpretações contextualizadas acerca das racionalidades presentes nas ações de formação de professores e em suas práticas, além de críticas fundamentadas sobre a função social da escola na atualidade e saber quem são os sujeitos que ensinam e aprendem nas instituições educativas.

De forma recorrente os cursos de Licenciatura se organizam por meio de uma lógica crescente que parte dos Fundamentos da Educação, seguem pelas Metodologias e terminam com as Práticas de Ensino e Estágios. O que sustentaria tal lógica? A ideia de que ensinadas e compreendidas diferentes teorias e leis gerais da Educação e do Ensino, com alguma aplicabilidade prática, mesmo que de forma aproximada com a realidade - estas - seriam naturalmente autoaplicáveis ao cotidiano de trabalho dos professores em escolas de educação básica, como

se a realidade fosse previsível e o processo ensino-aprendizagem não envolvesse outras variáveis.

Tal situação provoca, como sabemos, o choque de realidade no professor iniciante que se encontra em processos de inserção em uma cultura profissional desconhecida na condição de professor e de socialização profissional. Processos esses já identificados em pesquisas nesse campo, sobretudo pelos trabalhos de Garcia (1999); Huberman (1995) e Corsi (2005) - entre outros - que têm em comum a denúncia de que os professores em início de carreira necessitam de apoio institucional para que se socializem e tenham adequadas possibilidades de desenvolvimento profissional, apropriando e assumindo as identidades do ser professor.

A conseqüente intencionalidade sobre as sínteses dos saberes necessários às práticas docentes ficam, assim, deslocadas da responsabilidade das instituições formadoras, incluindo-se aí os professores dos cursos de Licenciatura, para a ação individualizada do estudante desses cursos e depois, na prática profissional.

Diante das idiosincrasias do mundo do trabalho e da realidade perversa das escolas de educação básica na atualidade, tal quadro tem apresentado um quadro crescente de adoecimento e de desistência da profissão docente nos primeiros anos do ingresso na carreira, devido sobretudo às condições adversas de trabalho encontradas em escolas públicas, caracterizado por alguns autores como ‘mal-estar docente’ (ESTEVE, 1999), produzidos na relação com a crise da escola e das sociedades contemporâneas.

A formação de professores como intelectuais: Concebemos o trabalho do professor, em qualquer nível e modalidade educacional, como um produtor de sentidos e, sobretudo, um profissional com autonomia de pensamento (CONTRERAS, 2002). Persistir em ações de formação episódicas, desarticuladas

e vinculadas a modelos prescritivos, não nos parece atender as demandas do mundo atual que está a exigir, cada vez mais, perspectivas críticas, por parte de todos os profissionais capazes de fazer escolhas emancipadas intelectualmente e serem menos refém de políticas públicas que são gestadas de fora para dentro das escolas e não traduzem as necessidades formativas dos professores.

A Formação Inicial e Contínua de professores deveria dar condições para esse profissional poder conhecer a profissão docente, sentir e pensar como docente, integrando conhecimentos de forma crescente ao longo de seu desenvolvimento profissional e para isso a valorização, o reconhecimento e o pertencimento profissional são ingredientes fundamentais (GOMES, 2013; GOMES, 2011).

No caso da formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de Pedagogia este quadro se intensifica e é agravado - pois trata-se de um profissional polivalente formado em cursos que - de maneira geral - não intencionalizam a integração curricular, conforme salienta Pimenta *et al.* (2017), em pesquisa que analisou a organização curricular de Cursos de Pedagogia no âmbito do Estado de São Paulo, indicando que a formação dos pedagogos mostra-se majoritariamente frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva, com formação marginal de professores para a educação infantil e desarticulada para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, os Cursos de Pedagogia nem formam adequadamente o pedagogo, nem o professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que confirma pesquisas anteriores (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÃNEO, 2010).

Apontamentos para uma agenda de pesquisa em Educação que valorize o direito à Educação

O direito à Educação, garantido na Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) (Lei nº 9.394/96) é direito público subjetivo e se impõe como instrumento indispensável para a elevação do patamar cultural e educacional da população brasileira. Entendemos educação como processo permanente, desenvolvido ao longo da vida de cada um e direito dos professores e dos profissionais da Educação em geral, em uma perspectiva emancipatória e que colabore para que estes profissionais se coloquem no mundo e na sociedade de forma propositiva e reflexiva. A esse respeito, Silva Jr. (2015, p. 106) argumenta

A cidadania se sustenta em sua dimensão ética, assim como a educação, a ética se expressa pelos juízos de valor que a educação lhe permite formular; a educação se propõe a produzir a humanidade de todos a partir da produção da humanidade de cada um, ou seja, propõe-se a produzir a cidadania universal. O direito à educação constitui, assim, o ponto de convergência de nossa reflexão. O sujeito humano que dele resultará, será a síntese do sujeito ético, epistêmico e político que conseguirmos construir.

Canário (2004) questiona-se sobre o futuro da escola pública, tal como ela hoje se apresenta - dual, diversa e multifacetada - por não ter cumprido as tarefas para as quais ela própria se propôs, passando de um tempo de promessas para um tempo de incertezas, sendo necessário reinventá-la. E como seria esta reinvenção? Para Canário tal reinvenção ocorreria por meio da aprendizagem pelo e não para o trabalho, sendo o estudante autor de suas aprendizagens; o desenvolvimento do

gosto pelo ato intelectual de modo que os estudantes possam ler e intervir no mundo de forma transformadora, pensando a escola a partir do não escolar, não formal, informal, pela desalienação do trabalho escolar e por se pensar a escola com base em um projeto de sociedade, com maneiras de viver coletivas que levem à realização da pessoa humana, construindo-se outra relação com o saber, entendendo os estudantes como sujeitos de seus processos formativos.

Ao considerar o território como ambiente em que se configuram espaços de poder, faz-se necessário reconhecer a função social que a escola passa a ter, se de um lado, em uma perspectiva conservadora, esta não pode se manter à margem da cultura que pulsa fora da escola. Por outro lado, em uma perspectiva emancipatória e democrática, a escola é parte do território que a circunda e condiciona e é condicionada por esse ambiente e sobretudo, pelas relações que ali são estabelecidas.

A respeito das relações das instituições formadoras com a sociedade em geral, Nóvoa (2015) defende a mudança da denominação de universidade, para univer-cidade, como forma de diálogo e de enraizamento da universidade no âmago da cultura da cidade, como espaço da diversidade, onde concorrem muitas realidades, nos planos simbólico e político. Por suas palavras

É por isso que precisamos alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É para isso que serve a pesquisa educacional. Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – liberdade. As formas dominantes de organização do trabalho acadêmico e de avaliação dos professores estão a afetar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a pesquisa educacional numa

perspectiva mais ampla, com uma liberdade sem condição. Porque a liberdade é tudo e todo o resto é nada (NÓVOA, 2015, p. 268).

Mesmo considerando que a escola brasileira se encontra em crise por não concretizar de forma massiva a perspectiva de mobilidade social para a ampla maioria da população, prerrogativa histórica da escola para os segmentos menos favorecidos da população, torna-se importante, nos ambientes educacionais, analisar o direito à uma educação de qualidade para toda a população.

Com base nas problematizações aqui elencadas, que têm a intenção de provocar reflexões, cumpre-nos sugerir uma agenda pública de pesquisa em Educação, uma vez que cabe também à pesquisa (e não exclusivamente a ela) ir à raiz dos problemas e temas que afetam a sociedade e, sobretudo, no atual período histórico em que os direitos sociais estão sendo vilipendiados e a Educação é atingida em primeiro lugar para a manutenção de grupos políticos e de uma parcela da população brasileira que historicamente foi privilegiada no que se refere aos chamados `direitos` (que deveriam ser para todos) e que se transformaram em privilégios.

Aliamo-nos a Silva Jr. (2015) ao indicar a urgência de uma agenda de pesquisa em Educação que faça frente às mazelas sociais que o país enfrenta e que de fato, nunca priorizou o direito à Educação. Se de parte dos governantes, a lentidão das medidas educacionais que altere esse estado de coisas parece ser estratégia dos sucessivos governos, nas diferentes esferas, resta aos educadores em geral e aos pesquisadores em Educação (entre outros atores sociais) ampliar o repertório desse debate, com aprofundamentos e posicionamentos capazes de apresentar contra-argumentações e possibilidades reais de enfrentamento dos graves problemas educacionais que se apresentam dia-a-dia nas instituições educacionais (da

educação infantil à pós-graduação). Nesse sentido Silva Jr. (2015, p.147-8) nos provoca com perguntas instigadoras

Seria importante a existência de um modelo de escola pública para o país? O tamanho da escola é relevante? É possível construir parâmetros para a definição e um número de alunos em sala de aula? Que influencia a remuneração do trabalho do professor exerce sobre a qualidade desse trabalho? Qual a relevância das condições socioeconômicas de origem no desempenho dos alunos? Por que as avaliações em larga escala correspondem mais a imposições de política internacional do que a necessidades de política educacional? Por que não nos dedicamos à construção de uma teoria da escola pública no Brasil? Por que não nos preocupamos com a construção de uma cultura verdadeiramente pedagógica que possa orientar nossas ações no plano educacional?

Uma agenda pública de pesquisa comprometida com o direito à Educação de estudantes e de professores que consiga trazer novos elementos ao debate sobre as Políticas Públicas Educacionais e a formação de professores pode servir para incitar novos olhares e compromissos por parte das Universidades e órgãos de pesquisa, em geral.

Pretendemos com as reflexões aqui apresentadas, anunciar mais que mazelas, esperanças e possibilidades para a minimização da situação educacional do país. Intencionamos assim contribuir para a construção de novos sentidos para as Políticas Públicas da Educação, para a formação de professores e para a pesquisa nesse campo, visando a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, em que a formação de professores e a compreensão dos contextos e da gênese das Políticas Públicas Educacionais tem fundamental importância, representando aspecto-chave na complexa trama que envolve a qualidade da educação brasileira e o direito à Educação.

Referências

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016.

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S.; MAYNARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2/2015**. de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf; Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm ; Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Portaria Normativa Capes nº 09/ 2009**. Institui o Plano nacional de Formação de Professores. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www2.unifap.br/parfor/files/2015/06/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Portaria Normativa Capes nº 96/ 2013**. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13798-link-port-96-pibid&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192; Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 11.052, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94631/lei-11502-07>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm; Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>; Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. **Congresso Nacional de Direitos Humanos**, Brasília, 30 ago. 2006, mimeo.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabuco Balenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental, 2005. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais...**, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.or.br>; Acesso em: 21 ago. 2017.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. São Paulo: Francisco Alves, 1997.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo/ Bauru: Edusc, 1999.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 128-158.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, M. O. **Formação de professores de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, M. O. (org.) **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

KHURY, M. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e os conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-582, set./dez., 2010.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades

na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar., 2017.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. O público e o privado na história da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELLI, M. R. M.; SILVA, T. M. (org.). **O público e o privado na história da Educação Brasileira**: concepções e práticas educativas. S.P: Campinas: Autores Associados; São Paulo: Unisal, 2005, p. 167-185.

_____. **A nova Lei da Educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JR, C. Construção de um espaço público de formação. In: _____. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, pg.133-151.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, .20-45, jun./dez., 2006.

WORLD BANK. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 10 set. 2018.

VÁZQUEZ, D. A. O desmonte social do Plano Temer-Meirelles. **Carta Capital**, 20 jul. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-desmonte-social-no-plano-temer-meirelles>. Acesso em: 21 ago. 2017.

A coleção **Professores em formação: saberes e práticas** é um dos muitos sonhos colecionados e concretizados pela equipe que faz o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), ao longo dos seus nove anos de atuação e materializa o compromisso de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados pelo Parfor na UFPI, a partir da perspectiva de professores formadores, professores estudantes, coordenadores e demais profissionais vinculados ao Programa.

Convidamos os leitores e leitoras a compartilhem as reflexões sobre nossas práticas que imprimimos nesta obra, esperando que elas possam conduzi-los(as) pelo campo da formação de professores da Educação Básica aproximando-os(as), de forma muito particular, da nossa luta pela melhoria da educação no estado do Piauí e no nosso país.

ISBN 978-85-509-0466-5



9 788550 190466 5



Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica