



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTROLE SOCIAL

Lyvia de Nazaré da Conceição Barros – Discente de Licenciatura em Matemática da
Universidade Estadual do Pará – Campus Igarapé Açu

Maria Carla Neves Carvalho - Discente de Licenciatura em Matemática da Universidade
Estadual do Pará - Campus Igarapé Açu

Maria Luiza Rocha Teixeira - Discente de Licenciatura em Matemática da Universidade
Estadual do Pará - Campus Igarapé Açu

Priscila Pamela Trindade Carvalho - Discente de Licenciatura em Matemática da
Universidade Estadual do Pará - Campus Igarapé Açu

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira – Docente da Universidade Estadual do Pará - Campus
Igarapé Açu

Afonso Weliton Souza Nascimento – Docente da Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este texto analisa as políticas de formação de professores na Amazônia paraense, com reflexões sobre o controle social nos processos de formulação e implementação dessas políticas. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, identificou-se que historicamente as políticas públicas e as políticas de formação de professores no Brasil e na Amazônia paraense são marcadas por correlações de forças, cujas bases de formulação decorrem das condicionalidades emanadas pelas alterações ocorridas no mundo do trabalho, na organização dos processos produtivos, no padrão de sociabilidade e nas relações sociais. Conclui-se então que há algumas chaves de reflexão e posicionamento na perspectiva de possibilitar avanços voltados para firmar políticas públicas educacionais elaboradas em perspectiva outra da relação entre Estado e sociedade.

Palavras-chave: Políticas públicas, Formação de professores, Controle Social.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são medidas e ações implementadas pelo governo com o objetivo de garantir o ensino de qualidade e promover a inclusão social por meio da educação. No Brasil, essas políticas são fundamentadas na Constituição Federal de 1988 - CF/88 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (Brasil, 1996) e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - PNE/2014 (Brasil, 2014), que estabelecem princípios, diretrizes, diagnósticos, metas e estratégias para a organização do sistema educacional e oferta do direito educacional em âmbito nacional.

Buscando refletir sobre a temática, este texto foi elaborado a partir de atividades de ensino desenvolvidas no curso de graduação em Licenciatura em Matemática, na disciplina Políticas Educacionais, com base na referência metodológica da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, tem-se aqui o objetivo de problematizar com os/as estudantes a forma de organização e execução das políticas de formação de professores para a realidade do território da Amazônia paraense, a fim de instrumentalizá-los e apoiá-los na construção da catarse e da percepção da prática social final do conteúdo problematizado, tendo como eixo condutor da análise o controle social nos processos de formulação e acompanhamento das políticas de formação de professores.

Com esse propósito, este texto problematizou uma das vertentes das políticas públicas educacionais no Brasil, que é a formação de professores/as. Trata-se de uma política relevante para o direito social à educação, pois a ela se vincula a qualidade social da educação oferecida à classe trabalhadora. Parafraseando Freire (2011), a ela está relacionada a possibilidade de o outro dizer a sua palavra no processo de ensino, uma vez que a formação reflete na didática desenvolvida na relação com os sujeitos desse processo, ao mesmo tempo em que a ela se vincula a reprodução da concepção de formação dos cidadãos, já que uma política de formação também pode ser usada como mecanismo para habilitar os/as professores para a reprodução da hegemonia materializada no currículo.

Dessa forma, o estudo se efetivou a partir da pesquisa bibliográfica: em autores como Brzezinski (2018), Dye (1984), Freire (2011), Guareschi *et al.* (2004), Orso (2022), Pereira (2006), Rua (1998), Santos (2009) e Souza (2010), para estabelecer a compreensão sobre políticas públicas, políticas de formação de professores e controle social; e na legislação nacional (Brasil, 1988, 1996, 2014, 2020, 2024), para atender ao objetivo de apreender a forma como a política de formação de professores se encontra respaldada na referência legal atual e nos debates teóricos que analisam essa pauta, mediado pela focalização do controle social.

A discussão está centrada em dois momentos: no primeiro, problematizamos a formação de professores enquanto política pública em um Estado Democrático de Direito, fazendo referência aos aspectos políticos e jurídicos legais que respaldam a constituição das políticas; no segundo momento, tecemos reflexões sobre o viés que essas políticas assumem na formação dos professores, levando-nos ao questionamento de qual propósito almejam, usando como fio condutor desse debate o alcance do controle social nas construções das políticas de formação de professores.

Dessa forma, o artigo comporta: a introdução, com descrição do objeto problematizado, aspectos metodológicos do movimento realizado para apreensão do fenômeno focalizado – as políticas de formação de professores na Amazônia paraense sob a ótica do controle social –, assim como o objetivo que orienta e fornece direcionamento a esse percurso; e o diálogo com as referências teóricas que subsidiam o movimento de análise e discussão estabelecido acerca da política de formação de professores a partir da referência jurídico-legal da nação brasileira, das diretrizes e bases específicas da área da educação, a fim de ressaltar os aspectos que implicam e marcam a estrutura e dinâmica dos processos de formulação, construção e execução das políticas de formação de professores, sob a ótica do controle social, no contexto da Amazônia paraense.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a focalização do tema, retomamos uma questão básica: o que é uma política pública? Essa questão já foi respondida em perspectivas diversas, como históricas, legais e conceituais, bem como por um número elevado de pesquisadores que se debruçam na literatura sobre esse tema, que é tão relevante e tão negligenciado em nosso país, como bem referenda Pereira (2006, p. 1): “As políticas públicas (PP) são compostas por políticas econômicas e sociais e têm no Estado o seu formulador e executor”. Já para Dye (1984), as políticas públicas se constituem de “tudo que um governo decide fazer ou deixa de fazer” (Dye, 1984, p. 2).

Enquanto isso, Guareschi *et al.* (2004, p. 180) definem que:

Política pública se constitui de conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Considerando as perspectivas dos estudiosos sobre o tema, destacamos uma perspectiva básica do que representa o questionamento na compreensão de Rua (1998, p. 1), para quem as políticas públicas compreenderiam “o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. [...]. Uma Política Pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”.

Todavia, na atividade de elaboração dessa dimensão do direito do cidadão, existe um pressuposto jurídico fundamental que é inclusive um fundamento constitucional – *a cidadania*,

esboçada no artigo 1º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A educação, sob a forma de direito social, possui a prerrogativa de preparar o cidadão para exercer essa cidadania (Brasil, 1988, art. 205), ou seja, é por meio da educação que somos habilitados para exercer esse princípio constitucional da República federativa.

Com isso, na primeira seção constitucional do Capítulo III, que versa sobre a Educação, a Cultura e o Desporto, a educação integra o Título VIII da Constituição, que define a Ordem social, cuja disposição geral tem como base o primado do trabalho e como objetivo o bem-estar e a justiça social. Ali é definido que o Estado tem a prerrogativa de exercer a função de planejamento das políticas sociais, assegurando, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas – algo incluído sob a forma de parágrafo único no artigo 193 da CF/88 pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (Brasil, 2020). Portanto, definida nos artigos 205 a 214 da CF/88, a educação como direito social comporta, no artigo 206 da CF/88, os princípios que respaldam esse direito que prepara o cidadão para o exercício da cidadania.

Dentre os princípios, salientamos o inciso V, que trata da valorização dos profissionais da educação escolar, com planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e pela Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024). Esse princípio da valorização profissional é especificado pelo artigo 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que determina: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Essa referência jurídico-legal fornece os critérios para a elaboração da política de formação de professores, a qual deveria considerar os requisitos da valorização especificados pelo artigo 67 da LDB/96, além da prerrogativa imputada ao Estado trazida pela inclusão do parágrafo único, no artigo 193 da CF/88, pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, que possibilita *a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas*, ou seja, o controle social (Brasil, 2020).

Partindo para o segundo ponto do nosso debate, salientamos as reflexões sobre a estrutura e dinâmica dessa política e o papel do controle social nessa dinâmica. Esse momento é dinamizado a partir de algumas questões orientadoras: como se efetiva a participação social



XXII ENCONTROS nas políticas públicas e nas políticas de formação de professores? Quem participa? Como participa? Esses questionamentos nos conduzem à reflexão sobre que controle social temos nessas políticas?

A problematização sobre o controle social demanda a contextualização histórica e política da concepção de controle que reverbera nas políticas públicas educacionais. Nesse debate, os estudos de Souza (2010) são provocativos por refletirem sobre a forma de controle social assegurada legalmente. A esse respeito, enfatiza que: “no âmbito da sociedade burguesa, a esfera política formaliza historicamente quando o indivíduo passa a ser concebido como cidadão, membro da sociedade burguesa, cujos direitos de igualdade, liberdade, segurança e propriedade constituem os direitos humanos universais” (Souza, 2010, p. 66).

Desse modo, o exercício da cidadania, que é um princípio constitucional, está assentado no pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. Todavia, o autor adverte que essa forma de cidadania atrelada à esfera da política não implica superação das contradições capitalistas expressas nas desigualdades sociais, pois “reflete apenas um estágio civilizado das relações humanas em que o homem ainda está submetido ao limite da emancipação política, da conquista dos direitos – liberdade política” (Souza, 2010, p. 66).

Assim, para ser concebido como cidadão, ou seja, “ser livre” para ter direito ao exercício da cidadania, o indivíduo está condicionado a uma formalização histórica e conceitual da cidadania referendada pela concepção liberal burguesa, que, por sua vez, reflete a concepção de uma classe e de um modo de produção, justamente capitalista. Ou seja, o direito do cidadão não atinge a emancipação humana, mas se limita ao alcance da emancipação política (Marx, 2010).

Então, analisemos: considerando que é por meio da emancipação humana que os homens podem se realizar plenamente como seres sociais – e não por meio da cidadania ou da emancipação da política, que se encontram condicionadas aos limites do Estado burguês e, conseqüentemente, estão sujeitas às condicionalidades do sistema do capital, pois Estado e sistema do capital se encontram articuladamente imbricados –, temos então uma cidadania condicionada.

Com base nesta assertiva, pode-se conceber uma perspectiva inócua do controle social? Esta não é a intenção. Ao contrário, a intenção é levantar problematizações sobre regulamentações que estão postas hegemonicamente e que parecem não abrigar possibilidades de serem pensadas de forma outra, com outros pares, sob outras regras. É algo que remete às provocações no sentido de questionarmos: qual inovação pretendemos alcançar e para que desenvolvimento queremos as políticas de formação de professores que temos no Brasil? Seria

XXII ENCONTRO para uma política de formação de professores focada em contribuir com um projeto gerencialista e de controle na formação continuada dos professores e que, na formação inicial de futuros docentes, alija direitos e se acirra a cada dia, colocando a educação e a escola como objeto de lutas e disputas?

Brzezinski (2018) considera que, depois de 20 anos da LDB/96, a política de formação de profissionais do magistério apresenta-se na disputa entre projetos educacionais antagônicos, cujas tensões ocorrem entre a normatividade advinda do mundo do sistema e a realidade advinda do mundo vivido. Segundo a compreensão da autora, o mundo do sistema ou mundo instituído é definido como “um projeto de sociedade, de educação e um conceito de formação de professores congruentes com a agenda dos organismos internacionais” (Brzezinski, 2018, p. 104), ao passo que o mundo vivido ou mundo instituinte, representado pelo mundo vivido pelos profissionais e estudiosos da educação, é definido por “um projeto que se fundamenta na formação *omnilateral*¹ das crianças, jovens e adultos que constrói o homem *omnilateral*, o homem total” (Brzezinski, 2018, p. 105). A autora salienta que a tensão entre os dois mundos é inerente à sociedade moderna racional, em que a normatividade e a racionalidade entram em conflito e são equacionadas ora pelas leis elaboradas pela sociedade política, ora pelas práticas sociais do mundo vivido, cujo jogo abrange tanto os aspectos pertinentes à democracia (resistência, luta, propostas, projetos, estratégias de ação) quanto processos de negociação.

De acordo com Santos e Batista Neto (2011), a formação continuada de professores é advogada nos documentos de referência (a exemplo da LDB/96 e do PNE 2014-2024) a partir de três linhas de pensamento. A primeira, pela concepção de que melhoria da qualidade do ensino está intrinsecamente ligada ao processo de qualificação profissional do/a professor/a, em que se veicula o reconhecimento do/a protagonista docente na efetivação da qualidade de ensino tornando a formação continuada parte essencial das estratégias de melhoria constante da educação.

A segunda concepção veiculada nos documentos é a existência de uma necessidade constante de atualização docente diante de demandas da sociedade contemporânea, de modo que, segundo a autora, no PNE/2014, a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplo e profundo da sociedade moderna. Dessa forma, o/a professor/a é entendido/a como o/a principal protagonista, que precisa manter-se atualizado/a para desempenhar tarefas que estão sempre se transformando no mundo moderno. Além disso, o/a

¹ A autora faz referência à concepção de omnilateralidade definida por Manacorda (2007).

professor/a é trabalhado/a nessa lógica tendo em vista a formação do/a aluno/a na mesma perspectiva.

A terceira e última linha de compreensão define que a formação continuada é pautada como um processo crítico-reflexivo sobre a prática docente. Por esse ângulo, os/as professores/as podem analisar sua prática, questionar suas ações, decisões e interações buscando melhorar sua atuação e alcançar os objetivos almejados. Nessa compreensão, torna-se possível o diálogo e a troca de experiências entre colegas de profissão, assim como se produz o entendimento da existência de um reconhecimento e uma valorização dos saberes do/a professor/a e do cotidiano escolar.

É evidente que a política educacional brasileira é um reflexo das diversas forças e interesses que influenciam a sociedade. A partir da promulgação da CF/88 e da LDB/96, o Brasil testemunhou uma evolução significativa em suas políticas educacionais. Observamos que os princípios fundamentais estabelecidos nesses diplomas legais são fundamentais para a política educacional. Princípios como o direito à educação, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação e gestão democrática do ensino são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Todavia, apesar dos avanços legais, a implementação destes valores no contexto educacional enfrenta desafios significativos, como desigualdades nas regiões, infraestrutura das escolas, capacitação inadequada dos professores e falta de investimentos adequados, que continuam a ser obstáculos para alcançar uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Também é perceptível que, na medida em que a classe trabalhadora amplia seu acesso à escola, as lutas e disputas também se intensificam e se acirram. Ademais, a formação de professores é um canal para esse domínio, uma vez que, no intuito de manter sua hegemonia ou então de adiar seu desaparecimento, a classe hegemônica parte para ataques mais incisivos, cuja ofensiva não tem limites, atinge todas as frentes e abrange todas as dimensões da educação pública, fazendo com que os trabalhadores que atuam na educação neguem sua condição de classe e realizem um trabalho aparentemente neutro, em benefício da classe que lhes é contrária, que os explora, domina e lhes expropria tanto dos produtos materiais de seu trabalho quanto das possibilidades de se desenvolver, se emancipar e se humanizar (Orso, 2020).

Nessa perspectiva, a política é definida “pelo alto”, com base em uma referência do que deve ser ensinado nacionalmente, porque irá ser avaliado para geração dos índices, enquanto aos professores compete se adequar a essas definições, cujos diferentes territórios são alijados de reconhecimento.

No horizonte de consolidação de práticas educativas emancipadoras (Tonet, 2016), defendemos o controle social que se ancora na base defendida por Santos (2009), que se consolida por um controle social assumido “como a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, na perspectiva de um exercício efetivo de cidadania (Santos, 2009, p. 109). Assim, o controle social que defendemos e buscamos implementar propulsiona um debate em termos de uma política de formação de professores em uma perspectiva outra (Charlot, 1996).

METODOLOGIA

A fim de situar a educação como prática social, que é mobilizada e ocorre em diferentes espaços sociais, este estudo se ancorou no referencial do materialismo histórico-dialético, por considerar que este possibilita a apresentação dialética da política de formação de professores em suas contradições e em sua historicidade (Netto, 2011), cuja apreensão se faz a partir do movimento processual entre a teoria e o método no processo de pesquisa, com vistas a apreender a realidade histórica em suas múltiplas determinações, orientada pela categoria metodológica da totalidade da política de formação de professores, compreendendo-a como subordinada, controlada e em resposta às demandas do capital (Frigotto, 2010).

Desta feita, a pesquisa bibliográfica e documental, no horizonte de análise referente às políticas de formação de professores na Amazônia paraense, em especial, focalizou a questão do controle social nos processos de formulação e implementação da política e seus reflexos na estrutura e dinâmica que essa política engendra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto das políticas públicas de formação de professores da Amazônia paraense, formalizadas por meio das leis, decretos, resoluções, nossos diálogos são reunidos sob a forma de esquematização dos dados, estruturados no propósito de categorias analíticas, motivo pelo qual sistematizam os achados empíricos que discutem os elementos compreendidos por nós como evidências presentes nos contextos e desafios enfrentados pelo Estado e sociedade para efetivar os direitos garantidos constitucionalmente, a fim de serem viabilizados por meio das políticas públicas, nas quais o controle social se apresenta como possibilidade de reflexão, encaminhamento e concepção, conforme sinaliza Orso (2022).

Apesar dos intensos debates e transformações ao longo dos anos sobre sua essência e alcance, a política educacional brasileira ainda abriga uma significativa distância entre a legislação e a prática educacional, evidenciada por meio dos desafios que permeiam os cenários dos diferentes territórios educacionais brasileiros enfrentados na efetivação de uma educação de qualidade no Brasil.

A CF/88 representa um marco na educação brasileira ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a LDB/1996, ao detalhar os princípios e diretrizes para a realização dessa educação em nível nacional, inclusive com o estabelecimento de normas para a organização do ensino por níveis, etapas e modalidades.

A organização dessa política também é constituída por ciclos (formulação, implementação, monitoramento e avaliação) que possibilitam o envolvimento e influências de diversos atores sociais, econômicos e políticos, com vistas a materializar as respectivas diretrizes em planos e programas voltados para o atendimento do direito à educação e, simultaneamente, para constituir o cenário de elaboração e de execução da política educacional dinâmico e plural.

Tendo como referência a atividade de ensino desenvolvida no curso da disciplina Políticas educacionais, na fase de instrumentalização com a perspectiva de construção da catarse e elaboração da prática social final do conteúdo problematizado, foi possível apreender a forma como a política de formação de professores se encontra respaldada na referência legal atual e nos debates teóricos que analisam essa pauta no contexto do Estado brasileiro. Com isso, identificamos que, mesmo com os avanços legais, a efetivação da educação de qualidade no Brasil enfrenta diversos desafios, materializados em investimento adequado, desigualdade de acesso, infraestrutura precária das escolas e formação inadequada de professores para o atendimento das diferenças regionais, os quais são aspectos que comprometem a qualidade da educação sinalizada pelo PNE/2014, como evidenciado por estatísticas que apontam os números de crianças e adolescentes fora da escola, altas taxas de evasão e repetência, assim como de distorção idade/ano.

A referência legal estudada defende a participação da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e gestores como fundamental para o sucesso das políticas educacionais e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, o que também abarca a valorização da carreira docente (condições de trabalho, salário e formação de professores) como elemento importante para o alcance dessa qualidade referenciada. Todavia, são aspectos que também necessitam de atenção e investimento, pois a gestão democrática e participativa ainda

é um desafio a ser conquistado; isso, porque a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento das políticas educacionais nem sempre é efetiva, uma vez que as decisões para a suposta melhoria dos índices são sempre determinadas pelo alto, comprometendo a devida efetivação do ciclo das políticas, o controle social na gestão e a construção coletiva de projetos voltados para as necessidades dos territórios.

Ainda sobre a questão da qualidade referenciada pelo PNE/2014, um dos desafios emblemáticos é a questão da desigualdade, que, apesar das proposições para atender à meta da universalização pelo menos do acesso à educação, ainda é insuficiente diante das diversidades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais presentes no acesso. Esse processo é agravado pela precariedade ou insuficiência de infraestrutura, carência de insumos educacionais, composição de quadro funcional instável, o que dá relevo para as desigualdades presentes na sociedade em que se inserem as escolas.

Enfatizando o nosso objeto central de análise, a valorização dos profissionais da Educação, é um ponto central, pois embora exista previsão legal para garantia de planos de carreira, participação nas decisões, condições dignas de trabalho e salário e ingresso por meio de concurso público, os educadores têm-se tornado reféns das estruturas de poder arbitrárias que os submetem a condições de trabalhos precárias, negação do direito ao tempo reservado a estudos e planejamentos, escuta ativa das realidades e situações de exercício profissional, e que os submetem ainda a processos de plataformização e uberização do trabalho sob o discurso da construção de competências para atender às exigências dos programas e projetos demandados por reformas das quais são apenas operários de execução.

Desse modo, as políticas públicas de formação de professores são de extrema importância para garantir um ensino de qualidade e promover a inclusão social, todavia, precisam encarar um de seus maiores desafios de sua implementação efetiva, a inclusão dos pares que lhe seja dado corpo e materialização. A superação dessa realidade requer esforço conjunto da sociedade, governos e instituições, buscando garantir que os princípios estabelecidos sejam efetivamente implementados em benefício de todos os territórios e seus cidadãos.



Nossas reflexões sobre a estrutura das políticas de formação de professores e as possibilidades que ensejam no seu processo dinâmico abrigam uma perspectiva outra, mas ainda resta o questionamento: o que seria essa perspectiva outra?

Trata-se do reconhecimento de que a prática do controle social na elaboração e implementação das políticas públicas possibilita aos territórios terem a palavra sobre as especificidades das políticas, de modo que, entre esses dizeres, consta que:

i) devemos e podemos aplicar outros delineamentos contra-hegemônicos em nossas ações políticas e pedagógicas, pautados em uma concepção que possa aprofundar reflexões, debates e argumentos, que nos mantenha unidos e formando resistência contra o empobrecimento e desmonte da formação das futuras gerações;

ii) permita-nos reconhecer a condição de classe e suprimir o controle da burguesia sobre as políticas públicas como condição indispensável à construção de um projeto social que reconheça nossa condição de classe trabalhadora – como forma de reconhecimento e mediação para a construção de um projeto educacional emancipatório;

iii) possamos nos reconhecer enquanto classe, sejamos conscientes dessa condição e desenvolvamos um trabalho histórico crítico, voltado ao fazer cidadão e pedagógico, que alcance os/as estudantes a também se reconhecerem enquanto tal, a identificarem os elementos culturais que necessitamos para compreender o mundo em que vivemos, superá-los e construir uma perspectiva outra de produção e de relações que permita condições para o desenvolvimento de todas as potencialidades presentes na diversidade de diferentes territórios em que a educação, as políticas públicas e a formação de professores estão presentes; com isso, esses elementos devem ser compreendidos em sua natureza dialética, em que, ao mesmo tempo em que cumprem o papel reprodutor da ideologia dominante, também possam constituir-se em uma perspectiva contra-hegemônica, permeável ao acirramento de disputas e mudanças na correlação de forças presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. *In:* BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 95-130.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In:* HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora UNB, 1984. p. 99-129.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. *In:* STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 177-194. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=VSEPqowQz0QC&lpg=PA5&hl=pt-BR&pg=PA3#v=onepage&q&f=true>

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

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

ORSO, P. J. Prefácio. *In:* MALANCHEN, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. p. 15-17.



XXII ENCONTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
PEREIRA, L. D. Políticas Públicas de Assistência Social brasileira: avanços, limites e desafios. In: CENTRO PORTUGUÊS DE INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA E TRABALHO SOCIAL. **CPIHTS**, [on-line], 2006. Disponível em www.cpihts.com/pdf02/larissadahmerpereira.pdf
Acesso em: 20 maio 2024.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). **O estudo da política**: tópicos selecionados. Ed. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 127-146.

SANTOS, T. F. A. M. Gestão educacional democrática e o controle social. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 109-126.

SANTOS, E. O.; BATISTA NETO, José . Políticas de formação Continuada para Professores da Educação Básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 11. p. 1-12.

SOUZA, R. M. Controle social e reprodução capitalista: polêmicas e estratégias contemporâneas. **Temporalis**, Brasília, ano 10, n. 20, p. 49-76, jul./dez. 2010.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.



XXII ENCONTRO **DIVERSIDADE RELIGIOSA NA BNCC: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO**

Francisco Willams Campos Lima (UEPA)

RESUMO

Tematiza-se aqui a formação continuada de professor de ensino religioso, que passou a ser mais diretamente recomendada a partir do advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, considera-se que esse processo formativo precisaria contemplar as diversidades culturais e religiosas presentes na sociedade brasileira, no contexto da atuação docente. Problematisa-se, assim, a perspectiva assinalada no mencionado documento, que vem se constituindo desde sua aprovação como referência para a prática pedagógica de professores na área do ensino religioso, mais precisamente, nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental. Com base nessas premissas, empreendeu-se uma pesquisa documental, utilizando-se de fontes primárias, isto é, de referências legais e normativas voltadas para materialização dessa política pública de formação, uma vez que os dados e informações que puderam ser extraídos ainda não foram analisados cientificamente. Os resultados revelaram, por um lado, que a formação continuada, delineada a partir dos documentos analisados, não contempla as diversidades culturais e religiosas que vêm sendo sustentadas, teoricamente, como imprescindíveis para a prática pedagógica do professor de ensino religioso; por outro, constatou-se certa contradição entre o normativo-prescritivo e a dimensão estratégico-operativa em torno de políticas públicas nessa área. Conclui-se assim que esses problemas em torno da formação continuada podem contribuir para a manutenção de práticas pedagógicas incompatíveis com as demandas relacionadas às diversidades culturais e religiosas na escola básica. Dessa forma, inviabiliza-se a construção de competências e habilidades pelos educandos na área do ensino religioso, deixando de atender ao que se encontra previsto na BNCC.

Palavras-chaves: Formação continuada, Ensino Religioso, BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação continuada de professores de ensino religioso para a diversidade religiosa à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Fundamental, problematizando a perspectiva assinalada nesse documento, que vem se constituindo como referência para a prática pedagógica de professores de todas as áreas do currículo escolar, entre as quais está o ensino religioso.

A abordagem acerca da formação continuada a partir do viés teórico-metodológico desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender se a construção de um currículo para a educação brasileira, por meio da BNCC-Ensino Fundamental, articula-se com as exigências de políticas públicas para a formação continuada de professores de ensino religioso, no sentido de contribuir para que esse profissional desenvolva novas habilidades e competências para lidar com situações dinâmicas e, ao mesmo tempo, complexas que envolvem o ensino da religião.

A partir dessa problemática, empreendeu-se a pesquisa documental (Cellard, 2008) na BNCC-Ensino Fundamental (Brasil, 2018) e na normatização complementar do Conselho Nacional de Educação, isto é, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O referencial teórico-metodológico adotado permitiu a estruturação deste texto em duas seções; na primeira, aborda-se a formação continuada para a diversidade religiosa, e na segunda, evidenciam-se as exigências para essa formação a partir do advento da BNCC-Ensino Fundamental e da BNC-Formação Continuada.

METODOLOGIA

Com base na problemática anunciada acima, a abordagem da pesquisa documental acerca da formação continuada segundo o viés teórico-metodológico desta pesquisa se justifica pela necessidade se compreender se a construção de um currículo para a educação brasileira, por meio da BNCC Ensino Fundamental, encontra-se articulada com as exigências de políticas públicas para a formação continuada de professores de ensino religioso, no sentido de contribuir para que esse profissional desenvolva novas habilidades e competências para lidar com situações dinâmicas e, ao mesmo tempo, complexas que envolvem o ensino da religião.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Formação continuada para a diversidade religiosa

A formação continuada de professores, em todas as áreas do conhecimento, vem sendo sustentada, atualmente, como uma exigência legal-normativa em vista da qualidade na prática docente, significando, conseqüentemente, a necessidade constante de atualização e, em alguns casos, ressignificação de conhecimentos e saberes relacionados à atuação dos profissionais em todos os níveis de ensino.

Com efeito, a perspectiva de formação inicial e de formação continuada, previstas pelos §§ 1º e 2º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pressupõe a articulação de ações entre os entes os entes federados, para que essa capacitação profissional

seja alcançada. Em relação, especificamente, à formação continuada, a lei mencionada prevê ainda que os processos formativos sejam efetivados mediante a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância.

Em face da previsão legal assinalada, considera-se a necessidade de questionar qual o significado que precisa ser atribuído à formação continuada – que se constitui, mais diretamente, objeto de discussão deste texto. Para tanto, sustenta-se a concepção de que esta formação deve se constituir, fundamentalmente, como um processo de reflexão da ação docente no contexto de trabalho em que se encontra inserida, para que sejam construídas novas referências teórico-metodológicas que respondam às novas demandas evidenciadas em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, corrobora-se o entendimento de Imbernón (2016), que argumenta ser necessário o desenvolvimento de políticas públicas em forma de programas e projetos de formação permanente que possibilitem a criação de novos cenários, de modo que os sujeitos sejam incentivados a refletir, a partir de condições concretas, sobre o seu fazer nas escolas e nos territórios onde sua ação se desenvolve. Isso significa, segundo o mesmo autor, “examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que faz e analisando por que se faz” (Imbernón, 2016, p. 148). Trata-se, por conseguinte, da construção de um novo paradigma de formação permanente, na perspectiva da *práxis*, o que implica que as diversidades que caracterizam a sociedade brasileira sejam contempladas, a fim de que possam repercutir na ação docente do professor da escola básica.

Portanto, quando se faz referência às diversidades no contexto da formação continuada, admite-se que os projetos e políticas de formação a serem implementados pelos sistemas de ensino, em diferentes esferas governamentais, precisam ser concebidos a partir de uma perspectiva crítica e ao mesmo tempo dialógica. Tal perspectiva pressupõe que todas as áreas do conhecimento que integram o currículo escolar precisariam ser contempladas, bem como confrontadas em relação aos seus objetivos sociopolíticos em relação à formação dos sujeitos para a cidadania.

Para tanto, considera-se à necessidade de dialogar, no contexto desses processos formativos, sobre as diversidades religiosas como um dos elementos constituintes do currículo escolar, os quais precisam se refletir na ação docente. Dessa forma, as diversidades religiosas a serem sustentadas numa perspectiva crítica e ao mesmo tempo emancipadora dizem respeito à necessidade de os professores de ensino religioso, por exemplo, admitirem que lidam com o

fenômeno religioso, o qual é inerente às Ciências da Religião, exigindo investigações e atualizações constantes, não podendo ser exaurido por meio de uma ação docente que se desenvolve em sala de aula nem sempre em condições favoráveis de trabalho.

2. A diversidade religiosa na BNCC e na BNC-Formação Continuada

Nesta seção, aborda-se a perspectiva de formação continuada de professor de ensino religioso, que passou a ser mais diretamente sustentada a partir do advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Ensino Fundamental), tendo-se em vista a necessidade de serem contempladas as diversidades culturais e religiosas presentes na sociedade brasileira, buscando compreender, conseqüentemente, como essa política pública se materializaria a partir de pressupostos da BNC-Formação Continuada.

A BNCC-Ensino Fundamental passou ser definida, pelo Ministério da Educação (MEC), como “um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2024), para o cumprimento do que determina o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 a 2024), aprovado pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014). Entre essas aprendizagens, encontra-se o conhecimento a ser construído a respeito das diferentes crenças e tradições religiosas que constituem a sociedade brasileira e que a caracterizam em suas peculiaridades e pluralidades culturais.

Nota-se, assim, que se trata de um instrumento legal, definido a partir de “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). Desse modo, as dimensões constitutivas da BNCC-Ensino Fundamental abrangem indiscutivelmente o ensino religioso, por se tratar de uma área que tem como objeto de estudos as religiões, as quais precisam ser investigadas a partir dos princípios, referidos anteriormente.

Esses aspectos implicam, por conseguinte, que os professores que atuam nessa área do conhecimento, no contexto da escola básica, desenvolvam o domínio não apenas teórico de questões que abrangem o conhecimento das religiões, mas que tenham também habilidades para favorecer na prática pedagógica aprendizagens que levem ao reconhecimento das diversidades e pluralidades religiosas existentes na sociedade brasileira. Essa postura torna-se imprescindível para que sejam observados os princípios que norteiam as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica.

Todavia, transcorridos 15 anos desde as primeiras proposições relativas à BNCC Fundamental, a formação continuada de professores em todas as áreas do conhecimento torna-se imperiosa, tendo-se em vista a necessidade de desenvolvimento de competências gerais, as quais servem para consubstanciar, “no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8) dos estudantes brasileiros. Para tanto, os profissionais do magistério precisam se apropriar continuamente de novos métodos e técnicas de ensino, para que sejam alcançadas as finalidades da escola básica em relação à formação para a cidadania. Dentre essas dez competências, três dialogam diretamente com a área do ensino religioso, fazendo alusão de alguma forma à diversidade cultural e religiosa, quais sejam:

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 10).

Percebe-se assim que todas as competências destacadas anteriormente têm em comum o verbo “valorizar”, pressupondo-se implicitamente que o currículo da Educação Básica deve ser orientado também pela necessidade de se reconhecer: o conhecimento religioso em sua dimensão histórica; e as múltiplas manifestações artísticas e culturais, em âmbito local e mundial, de modo que os saberes religiosos e as vivências culturais sejam objeto de apropriação pelos estudantes, sem que se perca de vista os demais aspectos que compreendem a vida cidadã, em suas múltiplas formas de inserção na sociedade contemporânea.

Em consequência, pressupõe-se que os professores sejam formados continuamente para entender como essas dinâmicas podem se configurar no âmbito de trabalho da escola básica, onde os aspectos sociais, culturais e religiosos sejam potencializadores de práticas curriculares *na* e a partir *da* escola básica, tendo no horizonte a construção das competências que permitam aos estudantes se reconhecerem numa sociedade plural, que seja possível superar contradições em relação ao exercício pleno da cidadania.

Em função dessa demanda, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação Continuada), por meio da qual estabelece as diretrizes para as políticas de formação continuada de professores, definindo

competências profissionais exigidas ao professor, quais sejam: sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global. Nesse contexto, insere-se a diversidade cultural religiosa que pressupõe a utilização de metodologias apropriadas de abordagem, que permitam aos educandos o acesso a novos conhecimentos e saberes acerca dos fenômenos religiosos na contemporaneidade como expressão também da pluralidade cultural.

Para o desenvolvimento dessas competências, a BNC-Formação Continuada estabelece três dimensões, que são consideradas fundamentais e, ao mesmo tempo, interdependentes, as quais se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Trata-se, por conseguinte, de dimensões que precisam estar presentes na formação continuada de todos os professores da escola básica, motivo pelo qual, do professor de ensino religioso, é exigida uma epistemologia aprofundada, articulada com sua *práxis* acerca dos aspectos inerentes à cultura (o que inclui o conhecimento das manifestações religiosas), de modo que seja capaz de reconhecer como as diferenças se encontram assentadas na diversidade (Sanchez, 2010). Todavia, essas dimensões da formação continuada pressupõem ainda que o professor desenvolva compromisso ético-profissional em relação ao contexto em que sua prática pedagógica se desenvolve.

É importante ressaltar, nesse contexto, que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é concebida pela BNC-Formação Continuada como componente essencial da profissionalização do professor, os quais são considerados “agentes formativos de conhecimentos e culturas” (Brasil, 2020, p. 2). Observa-se então que é sugerida uma perspectiva de formação que reconhece os aspectos culturais como elementos centrais na formação dos estudantes da escola básica, por meio dos quais constrói aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. Em razão disso, as políticas de formação continuada do professor de ensino religioso precisariam ser voltadas para a preparação do estudante em seu complexo desempenho da sua prática social.

Todavia, num plano discursivo legal, isto é, na legislação e na normatização complementar, esses aspectos – que podemos considerar imprescindíveis às áreas do currículo da escola básica – não se efetivam na prática, o que revela uma profunda contradição em termos de formação continuada, na medida em que um dos princípios norteadores dessa política consiste no “reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (Brasil, 2020, p. 3), o qual deixa

de ser observado. Com isso, permanecem ainda hoje como utopia “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz”, como preconiza o artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que os problemas relacionados à diversidade religiosa na escola pública vêm sendo configurados ainda hoje pela falta de uma adequada política de formação continuada do professor de ensino religioso, o que tem contribuído, por exemplo, para a perpetuação de paradigmas hegemônicos, voltados historicamente para a legitimação de estudos acerca de religiões cristãs em detrimento de religiões de matrizes africanas e indígenas.

Com efeito, a formação continuada suscitada a partir da BNCC-Ensino Fundamental e complementada por meio da normatização complementar (BNC-Formação Continuada) ainda não vem se efetivando de acordo com os princípios norteadores e dimensões estruturantes que se encontram presentes nos documentos analisados, possibilitando que se conclua que ainda há problemas na escola básica brasileira devido à falta de valorização da diversidade cultural e religiosa. Essa problemática poderia ser minimizada por meio da implementação de políticas de formação do professor de ensino religioso, no sentido de assegurar-lhes qualificação em serviço para o enfrentamento de novos desafios que emergem de sua prática pedagógica.

Pode-se considerar ainda que a perspectiva de formação continuada voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, como verificado nos documentos analisados, não contribui efetivamente para a resignificação do fazer pedagógico do professor, isto é, no sentido de que possam contemplar temas relacionados aos fenômenos religiosos suscitados nas relações sociais e culturais dos estudantes e dos demais atores sociais que se encontram interagindo nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. A Base. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, Brasília, 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 20 ago. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Unicef**, Brasília, DF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 20 ago. 2024.

SANCHEZ, W. L. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. – coleção temas do ensino religioso. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.



XXII ENCONTRO **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL E AMBIENTES POPULARES COMO CAMPO PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA AMAZÔNIA: Uma experiência
na UEPA-PA**

CASTRO, Marcos Vinícius Amaral - UEPA
CARVALHO, Raí Mendes de - UEPA
CARVALHO, Thammys de Souza -UEPA
MOREIRA JUNIOR, Josimar de Aquino - UEPA
CORREA, Maria Francisca Ribeiro - UEPA

RESUMO

Esta narrativa textual trata sobre o estágio supervisionado como campo de formação de professores/as para a diversidade na educação não-formal, circunscrita ao território da Amazônia paraense no município de Moju, por entre as terras cercadas por rios, quilombos e comunidades indígenas. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de evidenciar as experiências de estágio supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), considerando a perspectiva do estágio como pesquisa da prática profissional de pedagogos/as. Trata-se de um estudo/pesquisa realizada em duas etapas: 1) pesquisa bibliográfica, discutindo o conceito de educação formal, informal e não formal, a atuação do pedagogo nesses espaços educativos, assim como a importância desse profissional para a organização do trabalho pedagógico; e 2) pesquisa empírica, realizada através da vivência na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Moju (APAE Moju). Na tessitura dos diálogos narrativos, pontuamos que a vivência do estágio supervisionado em instituições de educação não formal oferece oportunidades singulares para experimentar a atuação profissional do futuro pedagogo/a, inclusive contribuindo para sua identidade e escolha profissional. Nesse sentido, o processo e o currículo do curso de Pedagogia precisam oportunizar aos estagiários experiências formativas em diferentes frentes de atuação do/a pedagogo/a, que considerem a perspectiva da pluridiversidade como elemento transformador e provocador de práticas outras que caminhem rumo a processos educativos que integram e valorizam o encontro entre as diferentes culturas e seus sujeitos, e as novas sínteses delas decorrentes.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação, Educação não-formal.

INTRODUÇÃO

A educação não-formal nos diferentes espaços educativos localiza-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos que têm acesso a processos formativos fora do ambiente escolar, em locais informais que são ambientes onde há processos interativos intencionais. Assim, o lócus deste estudo foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Moju (APAE Moju), onde desenvolvemos a pesquisa de campo entre os meses

de maio e junho de 2024, por ocasião da vivência do estágio supervisionado em instituições de educação não formal e ambientes populares, cujas análises resultaram nesta narrativa escrita.

Conforme Pimenta e Lima (2006), o estágio supervisionado se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental, apenas de observação, registro e descrição de espaços e situações. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, em estrita relação com os diversos contextos socioculturais. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. Contudo, mais do que campo de pesquisa, o desenvolvimento do estágio proporciona experiências entre o/a aluno/a e seu campo de atuação profissional. Por representar o primeiro contato do/a aluno/a com a realidade concreta em que atuará, é a oportunidade que os estudantes têm de vivenciar experiências profissionais de sua área estando próximos a alguém que já atua e possui conhecimentos específicos sobre as práticas educativas.

Inicialmente, o texto contextualiza a instituição em que se situa a vivência do estágio, apresentando as dinâmicas de organização do atendimento aos alunos/as. Em seguida, aborda sobre a metodologia e seus desdobramentos no campo de vivência da pesquisa durante as experiências com o estágio supervisionado sob a orientação da pesquisa interpretativa. Logo na sequência, apresenta as bases teóricas que orientam as reflexões constitutivas deste texto, inclusive dando ênfase à discussão sobre os conceitos de educação formal, não formal e informal. Apresenta os resultados e principais discussões, em que evidencia as condições de trabalho e os desafios presentes no cotidiano de atuação profissional do pedagogo em instituições de educação não formal. Por fim, ao concluir as reflexões, assume a necessidade de conceber a vivência do estágio supervisionado tanto como campo de pesquisa quanto como campo de formação da prática profissional do/a pedagogo/a e, por conseguinte, do/a professor/a.

NO INÍCIO DE TUDO: O LÓCUS DE VIVÊNCIA

A APAE Moju realiza seus atendimentos semanais, tanto pela manhã quanto à tarde, num período de 45 minutos de atendimento por aluno, com a dinâmica de um aluno para cada professor/a, enturmados de acordo com a idade biológica, idade mental, comportamento e características específicas de aprendizagem. No que diz respeito ao espaço físico, as sete salas

do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem capacidade para atender 10 alunos. Em geral, funcionam com dois professoras/es e dois alunos por atendimento na sala de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. No atendimento ao público do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, a dinâmica muda para atender a todos os alunos e não deixar ninguém sem atendimento, visto que o número de usuários do serviço é maior. Assim, esse atendimento funciona com um professor para no máximo cinco alunos, e às sextas feiras, o funcionamento é interno para os servidores realizarem reuniões, paradas/plantões pedagógicos, planejamento, elaboração de materiais para as aulas, organização e ambientação do espaço físico da instituição. Além do Atendimento Educacional Especializado, ressaltamos que a APAE Moju também realiza atividades integradas aos atendimentos de saúde com profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e terapeuta ocupacional². Os profissionais que atuam nessa instituição filantrópica podem ser funcionários cedidos da rede estadual e municipal ou voluntários, seja com a doação de serviços ou doação de recursos financeiros para manter o funcionamento do espaço.

Nos dias de atendimento aos usuários que são identificados no ambiente como “alunos”, estes têm direito a uma hora e meia de atendimento por semana, podendo esse período ser fracionado em dois momentos de 45 minutos em dias intercalados, como, por exemplo, segunda e quarta-feira ou terça e quinta-feira. Assim, é realizado um rodízio com os usuários para que todos/as sejam atendidos/as. Todos/as os/as alunos/as apaeanos/as devem possuir dois vínculos: o primeiro é matrícula em escola regular, e o segundo, na APAE. Na prática, o funcionamento desprende-se do normativo, pois algumas pessoas que fazem uso dos serviços não possuem a primeira matrícula em escola regular, seja por já terem concluído a educação básica ou por questões sociais próprias.

A dinâmica dos atendimentos é organizada de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos e suas especificidades e necessidades, o que possibilita um acompanhamento mais inclusivo e humanizado. Partindo disso, as rotinas são planejadas de forma que, no primeiro momento, haja uma acolhida e roda de conversa com os usuários e funcionários para descontrair, ocorrer um momento de manifestação religiosa e iniciar-se a abordagem da temática que está sendo ou será trabalhada durante o atendimento ou a sequência didática. Após esse momento, todos dirigem-se para as salas para continuar os atendimentos até as 15h15, que

² Durante a vivência das experiências do estágio e do desenvolvimento da pesquisa foi relatado que a instituição está sem o serviço desse profissional.

quando inicia o intervalo com o lanche. Os “alunos” que já realizaram o atendimento voltam para suas residências e outros chegam, lancham e vão para as salas serem atendidos até as 17h30.

O público atendido é majoritariamente de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com Síndrome de Down, público-alvo da associação. Todavia, há usuários com outros diagnósticos que procuram os serviços oferecidos e, como a associação atua a partir dos princípios regimentais inclusivos, aceita-os a fim de que estes não sejam excluídos, o que faz a diferença no atendimento dessa APAE. Esse quadro foi o que motivou a realização da pesquisa nessa instituição, no sentido de evidenciar as experiências exitosas no âmbito da educação não formal, como parte importante da formação dos/as pedagogos/as da UEPA.

TRILHA METODOLÓGICA

Considerando a orientação metodológica da pesquisa social qualitativa e interpretativa a partir das ideias de Rosenthal (2014), vê-se como acredita que a pesquisa social interpretativa não se limita às construções subjetivas, como muitas vezes é argumentado nas discussões sobre micro e macrosociologia, pois “o real está, por princípio, implicado no particular” (Rosenthal, 20214, p. 90).

Desse modo, a investigação ocorreu em duas etapas, sendo; 1) pesquisa bibliográfica; e 2) pesquisa de campo (empírica). A segunda etapa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Moju (APAE Moju). Os procedimentos metodológicos da etapa empírica compreenderam inicialmente o uso da: a) observação participante, tendo em vista oportunidade de vivenciar a situação estudada no seu contexto, além de permitir a familiarização com o ambiente e que pudéssemos conhecer os participantes em potencial; b) entrevista narrativa, quando ocorreram os diálogos com os profissionais e usuários da APAE, em um momento orientado e direcionado pelo uso do caderno de campo, roteiro contendo questões e aspectos a serem observados.

De início, realizamos o levantamento bibliográfico dialogando com os principais autores evidenciados na base referencial da pesquisa e na análise dos resultados que tratam do tema abordado, para compreendermos os conceitos de educação não formal, as formas de atuação do/a pedagogo/a nesses ambientes, seguida da vivência da pesquisa de campo, a qual foi

estruturada por meio de observação e entrevista narrativa no ambiente estudado e principalmente a atuação do pedagogo junto a equipe multidisciplinar da Associação.

Rosenthal (2014) reforça que a produção da pesquisa de campo parte de contextos cotidianos, bem como por meio do ato de retratar as diferentes posturas possíveis para os pesquisadores e das formas de análise a partir de protocolos de observação, diários de campo, e reconstruções de materiais e documentos. No que concerne à entrevista narrativa, a autora busca abrir possibilidades para o uso de entrevistas não roteirizadas, trabalhando especificamente com a modalidade de entrevista narrativa. Com isso, a autora destaca a intenção de acesso ao ponto de vista do entrevistado, bem como daquilo que está por trás de sua perspectiva: a entrevista aberta, tomando o entrevistado como referência.

Com base na compreensão e direcionamento da pesquisa social interpretativa, os resultados obtidos na realidade estudada, devidamente autorizados e entrelaçados com as bases teóricas da pesquisa, retratam o cenário de atuação do pedagogo, bem como permitiram a análise de possibilidades para atuação do/a pedagogo/a em ambientes de educação não formal, evidenciando a percepção dos entrevistados e os desafios enfrentados na construção do conhecimento em “processos de aprendizagens construídos em processos sociais coletivos, participativos, onde a aprendizagem não é gerada em estruturas formais de ensino escolar, mas sim no campo da educação não formal” (Gohn, 2014, p. 35).

BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Historicamente, o campo de atuação do/a pedagogo/a está relacionado muito ao campo da educação formal, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, e nas funções de organização, planejamento e gestão do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, as discussões acerca da atuação do/a pedagogo/a em outros espaços educativos são bem recentes e ainda carecem de abertura a outras experiências formativas, inclusive proporcionadas a partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Nesse sentido, os espaços não formais de educação se caracterizam por uma práxis educacional diferenciada, marcada principalmente pelo caráter da diversidade social. Assim, o trabalho pedagógico é definido a partir de:

[...] fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar (Libâneo, 2010, p. 33).

Desse modo, é o contexto sociocultural, suas características e especificidades que orientam a práxis educativa a ser implementada nas instituições de educação não formal. Nesse lugar, a ação do/a pedagogo/a é marcada pelas necessidades dos sujeitos que usufruem dos processos educativos. Por isso mesmo, a práxis educativa deve ser contextualizada e libertadora, conforme defende Freire (2020, p. 40):

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Por conseguinte, o papel do/a pedagogo/a é de grande valia para essa construção do ser humano como membro ativo, crítico da sociedade de seu tempo, e para que o fazer pedagógico esteja comprometido com a transformação social, a começar por afetar a vida dos/as educandos/as via processos de educação não formal. Neste caso, o/a pedagogo/a é peça fundamental em se tratando das instituições de educação não formal, pois parte dele/a função de orientar os processos educativos, bem como a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.

Para Santos e Santos (2011), é importante lembrar que:

[...] Desde a sua criação, a característica básica do curso de Pedagogia é a formação de seus profissionais para atuarem na escola como docentes, mas não podemos esquecer que a educação se dá em todos os lugares. É claro, que é de suma importância a formação de pedagogos docentes, pois assim, ele saberá articular com competência o trabalho na educação básica (Santos; Santos, 2011, p. 104).

O excerto acima chama atenção para a importância de pensar e garantir no curso de Pedagogia experiências que coloquem os graduandos em contato com os ambientes de educação não formal, posto que qualquer espaço em que ocorrem práticas educativas também é um campo de atuação para o exercício dos conhecimentos da Pedagogia.

Para Arruda *et al.* (2021), a educação não formal tem o objetivo próximo da educação formal, como a formação de cidadão pleno, mas ela também tem os seus objetivos específicos, que estão comprometidos com a formação e participação nas lutas sociais, exatamente por ter suas bases alicerçadas pela Pedagogia Social. Assim, os autores ressalta que:

[...] é importante reiterar novamente, que este tipo de educação não-formal, não pode e não deve ser compreendida, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra a alternativa à educação formal, escolar, considera-se que a mesma é um complemento importante para o aprendizado, em sala de aula. Essas mesmas praticas educativas não-formais são complementares às práticas escolares, ou seja, não visa concorrer com esta, mas sim, desenvolver práticas que favoreçam o desenvolvimento crítico e participativo do cidadão na sociedade (Arruda *et al.*, 2021, p. 1375).

As observações feitas pelos autores partem do entendimento de que o trabalho executado nesses espaços de interação deve ser realizado em articulação com a vida cotidiana dos sujeitos/alunos/as, o que remete à implementação de práticas pedagógicas que relacionem as atividades da vida às atividades educacionais. Arruda *et al.* (2021) fazem um importante questionamento sobre a atuação do/a pedagogo/a, apontando que:

A escola é um espaço de educação formal, onde os professores e alunos se comunicam e se educam. Ela é destinada ao processo de ensino-aprendizagem, tanto quanto nos espaços não-formais aqui tratados como os espaços extraclases, ou seja, fora da escola. Nesse proposito surgem as inquietações próprias do futuro profissional pedagogo e que se mostra, em termos de perfil profissional: “de que forma as práticas pedagógicas de pedagogos que atuam em espaços não escolares, têm se constituído dentro dos processos de formação, deste profissional” (Arruda *et al.*, 2021, p. 1374).

Conforme visto, o/a pedagogo/a deve ter a clareza sobre o fato de a educação não formal se fazer em um ambiente de diálogo e discussões, concretizada a partir da realidade à qual está circunscrita, efetivamente se constituindo em experiências formativas que iniciam desde a formação inicial do/a pedagogo/a. É nesse momento que os graduandos do curso de Pedagogia devem ser inseridos nas mais diversas experiências concretas de atuação do/a pedagogo/a em instituições de educação não formal. A participação deles/as na vivência do cotidiano da pedagogia social vai aprimorando a qualificando a formação, assim como oferece elementos para (re)pensar os currículos dos cursos de Pedagogia, uma vez que, conforme escreve Libâneo (2001, p. 6):

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo sobre as práticas educativas, para poder ser uma instancia orientadora do trabalho educativo (Libâneo, 2001, p. 6).

Com isso, entendemos que o campo das práticas educativas é vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades, como, por exemplo, na família,

no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola, nos movimentos sociais, ONGs etc.

De acordo com Gohn (2014), as discussões acerca da educação não formal chegam no Brasil no final dos anos de 1980, mas é na década de 90 que ganham força em virtude da crise do paradigma dominante da modernidade, movida pela pujança dos movimentos sociais no embate contra os domínios da ditadura militar. É nesse cenário que a práxis educativa rebelde é forjada como instrumento de luta e resistência contra os desmandos do aparato estatal da época.

Sobre esse aspecto, Libâneo (2001) disserta que:

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (Libâneo 2001, p. 3)

O autor apresenta um conceito de educação abrangente como aquela que ocorre nos diferentes espaços da vida social, pois busca abranger as demandas sociais e chega a lugares que transcendem a educação formal no que tange ao processo de aprendizagem.

Gohn (2014) apresenta uma perspectiva de aprendizagem como um processo de formação dos seres humanos, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Também Gohn (2006) considera necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos, pois, quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. Para a autora, o termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Ainda assim, ressalta a autora que:

A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

Observamos então que a autora descreve de forma precisa as diferenças entre as concepções de educação formal, informal e não formal. Todavia, para trabalhar melhor essas características próprias, é necessário apontarmos algumas indagações que surgem a partir das análises e concepções da autora como: qual a finalidade? Origina-se de qual objetivo? Para onde se quer caminhar? Quem é o agente ativo do processo de conhecimento e aprendizagem? Já Gohn (2006) apresenta indagações que norteiam essa discussão, como: onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?

Segundo Gohn (2006), na educação formal, os espaços são os do território das instituições escolares, são instituições regulamentadas por lei, certificadas pelas instâncias governamentais, organizadas segundo diretrizes nacionais da educação e legislação própria. Já na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais específicos, locais onde há processos interativos intencionais com objetivos específicos e intencionalidades próprias; para a autora, a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação.

Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de “nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. [...] a casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu” (Gohn, 2006, p. 29).

Ao se referir à intencionalidade da educação, Freire (2020) acrescenta que a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes devem ser coerentes com o “saber-fazer e o saber-se pedagógicos”, considera que todo ato educativo é intencional e, no caso da educação não formal, esse ato deve estar impregnado pela sede de transformação, de humanizar e resgatar a humanidade do humano pelos processos educacionais.

Da mesma forma, é interessante observar as especificidades entre as formas e processos de aprendizagem que se desenvolvem nos espaços educativos de educação formal, informal e não formal. Esses processos são apresentados da seguinte forma:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir



janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa (Gohn, 2006, p. 29-30).

Nessa perspectiva, a autora defende que, mesmo havendo diferenciações entre as formas e processos educativos, há um ponto em comum entre eles: todos voltam-se para o desenvolvimento do exercício da cidadania do sujeito. No caso da educação não formal, as práticas educativas vão se constituindo ao longo do processo, por isso possuem um caráter inovador e dinâmico, capaz de estabelecer conexões com o contexto sociocultural em que se realizam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como espaço de formação e campo de pesquisa da prática educativa, o estágio supervisionado é parte fundamental da dinâmica curricular com intrínseca dimensão formativa e profissional. Com a vivência da experiência de pesquisa desenvolvida no âmbito da prática de estágio supervisionado na APAE Moju, como exigência do núcleo de disciplinas da base do currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), obtivemos aprendizagens e saberes que marcam um novo tempo em nossas trajetórias acadêmicas e profissional.

Como primeiro ponto, destacamos que na APAE Moju a equipe de profissionais atua de forma coletiva, com destaque para os/as nove (9) pedagogos/as, que desenvolvem diferentes funções na instituição, sendo: duas gestoras, uma cedida da rede municipal, para tratar dos assuntos referentes as doações do município, enquanto a outra gestora trabalha de forma mais interina na instituição, gerenciando a equipe multidisciplinar e buscando parcerias e apoiadores para manter o funcionamento do local, haja vista que a associação é uma instituição filantrópica mantida por doação de pessoas externas e dos próprios funcionários e voluntários.

Diante das diferentes funções, percebemos que todos/as trabalham em prol de um “bem comum”, que é oferecer um atendimento de qualidade aos usuários dos serviços ali oferecidos. Porém, no que compete à coordenação pedagógica, o pedagogo atuante na função trabalha com as orientações e os planejamento das atividades, assim como na organização do trabalho pedagógico, no suporte de materiais para os professores, atuando ainda na mediação de conflitos, na promoção de encontros de formação continuada e reuniões, na participação no momento de acolhida, na coordenação das demandas institucionais no cotidiano da associação,

assim como é responsável por direcionar os estagiários, orientar e distribuí-los para os diversos espaços da instituição, com um rodízio de salas para que todos passassem em todas as salas de AEE, até mesmo os demais serviços como fisioterapia, literatura, esportes e atividades recreativas e comemorativas realizados fora do espaço físico da APAE.

Com isso, entendemos a educação não formal é aquela que se constitui como “um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivo” (Gohn, 2009, p. 33). Além disso, é preciso ter em mente que a formação proporcionada nesse ambiente:

[...] envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado (Gohn, 2009, p. 33).

Nas salas de AEE, os profissionais atuantes trabalham com o princípio da tecnologia educacional assistiva, desenvolvendo atividades partindo das necessidades e potencialidades dos alunos, com muita atenção e cuidado para com os mesmos. Isso abarca atividades relativas a coordenação motora grossa e fina, cognitivas, raciocínio lógico, atenção, reconhecimento de comandos, atividades de socialização de cidadania, além de atividades de reforço da aprendizagem, como leitura, formação de palavras, frases e orações. Tanto o coordenador pedagógico quanto os professores de AEE trabalham com relatórios semestrais dos usuários, contendo as informações gerais, evoluções e as especificidades. Com isso, percebemos que o trabalho pedagógico é alinhado e construído coletivamente.

É importante ressaltar que a equipe atua de forma conjunta, pois, caso um professor falte, seus alunos não ficam desassistidos, com outro profissional os acolhendo em sua sala e realizando o atendimento. É importante também frisar que todos os profissionais que atuam no AEE têm formação em nível de especialização em educação especial para atuarem no local.

No que tange às condições de infraestrutura e suporte pedagógico para o desenvolvimento das atividades, Gohn (2006, p. 32) menciona que:

[...] qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não.

Os profissionais recebem orientação, e o acompanhamento pedagógico é disponibilizado para trabalhar as potencialidades dos alunos e demais usuários, com atividades

produzidas no contexto interno quanto no externo, com suporte de ônibus para locomoção para outros espaços de realização de atividades físicas, como a quadra do centro cultural da cidade de Moju/PA, passeios pedagógicos, como o realizado no balneário, para a realização da atividade de campo sobre o meio ambiente, e treinamento para os jogos, visto que há usuários medalhistas que representam o Brasil em algumas modalidades.

Entre as atividades internas, como o planejamento de aulas, e mesmo as atividades mais gerais, como aquelas desenvolvidas na culminância de certos períodos, a festa junina é um excelente exemplo a citar nesse relato, em razão de sua produção e organização contar com o apoio de todos os profissionais, até mesmo os estagiários sendo incluídos nestas atividades e em muitas outras citadas aqui. Desse modo, o trabalho coletivo é marca essencial no cotidiano da instituição.

Gohn (2014, p. 36) disserta que “[...] os defensores da democracia participativa inovam com sua ênfase na ampliação dos espaços de atuação dos indivíduos para além da escolha dos governantes e inovam também ao destacar o caráter pedagógico da participação”. Desta forma, os desafios enfrentados pela associação relacionam-se: às questões de financiamento e doações de apoiadores do poder público e privado, inclusive com a disponibilização de profissionais para realizarem serviços; e doações de dinheiro para os gastos fixos, doações de alimentação, a exemplo dos 10 litros de açaí doados toda semana por uma senhora do centro da cidade. Isso possibilita o funcionamento das atividades e a continuação dos serviços e dos projetos de políticas públicas de cidadania que asseguram direitos aos usuários.

Porém, diante da riqueza de experiências e aprendizagens sobre a atuação do/a pedagogo/a em ambientes de educação não formal, destacamos a necessidade de superar a visão superficial sobre essa área, que abrange tantas dimensões e tantas habilidades para o sujeito envolvido nesse processo, como:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (Gohn, 2009, p. 31).

A humanização, aliada ao sentido do “bem comum”, é outro aspecto visível no cotidiano da instituição, o que se dá em virtude do tratamento que alunos, usuários, profissionais e visitantes recebem no acolhimento humanizado e no provimento do bem-estar de todos/as.

Constatamos a importância do relacionamento eu-outro presente em todas as atividades e serviços realizados pela instituição, nos momentos de aprendizagem, na troca de saberes, no trabalho partilhado. Dessa forma, os processos de interação são construídos e fortalecidos a partir da construção dos laços e sentidos de pertencimento e respeito mútuo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Esse texto buscou evidenciar as vivências do estágio supervisionado na APAE Moju, assim como a atuação dos/as profissionais pedagogos/as que desenvolvem suas funções na instituição como agentes de transformação social, que contribuem e atuam a partir de práticas educativas humanizadoras, com primazia pelo “bem comum”.

Compreendemos que o papel do/a pedagogo/a em instituições não escolares e ambientes populares é uma temática necessária que adentra as práticas pedagógicas direcionadas a amplos públicos, considerando as diversas instituições em que o/a pedagogo/a pode atuar.

Corroboramos o pensamento de Gohn (2006) sobre a importância de abordar as práticas educativas em instituições de educação não formal no âmbito da formação docente. por isso, a formação do/a pedagogo/a é de grande valia para a formação humanizada do ser humano como membro da sociedade.

Nas experiências do estágio, o estagiário é inserido na dinâmica de atuação profissional, de modo que, junto ao pedagogo, desenvolvemos as atividades de estágio, considerando-o como tempo(s) e espaço(s) de pesquisa da prática profissional. Nessa parceria e troca de saberes, aprendemos sobre a liderança, planejamento e organização do trabalho pedagógico, mas, sobretudo, muitos de nós passamos a nos identificar com o próprio curso e encontramos uma porta para a atuação profissional.

Durante as vivências, acompanhando os profissionais na sala de Atendimento Educacional Especializado, aprendemos sobre a didática de atuação em atividades que buscam aprimorar as potencialidades dos alunos e usuários, partindo de seu potencial e não das limitações, método presente nas diretrizes da tecnologia educacional assistiva, muito usado nos serviços oferecidos, o que contribui significativamente para qualificar a atuação dos profissionais e elevar o prestígio institucional.

Dessa forma, as aprendizagens constituídas pelas vivências do estágio como pesquisa da prática profissional contribuíram para ampliar nossos conhecimentos acerca da educação não formal, seus princípios e especificidades, bem como para perceber a amplitude da atuação do/a pedagogo/a, tanto no AEE quanto em outras funções no âmbito da APAE. Inseridos nesse universo, aprofundamos e ressignificamos temáticas desenvolvidas ao longo do curso, assim como nos identificamos com o campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, A. L. *et al.* Espaços não-formais na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 1370-1380, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.
- GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Porto, ser. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.
- LIBANÊO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- SANTOS, V. S.; SANTOS, V. L. Atuação do Pedagogo na educação não-formal: Quais possibilidades de intervenção profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 5, p. 99-109, 2011.