

A influência do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/Nilópolis no caráter humanístico da formação docente em Química

The influence of the Pedagogical Project of IFRJ/Nilópolis Chemistry Course on the humanistic Character of teacher education in Chemistry

Victor Hugo Paes de Magalhães dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / Nilópolis
victor.magalhaes@ifrj.edu.br

Rayssa Silva Côrtes Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro / Nilópolis
cortesrayssa@hotmail.com

Resumo

A formação humanística pode capacitar os sujeitos para transformar sua realidade de desigualdades sociais, ou seja, emancipá-los. Professores formados sob esse paradigma podem oferecer os mesmos ideais para seus alunos. Desse modo, o objetivo deste trabalho foi compreender como os documentos norteadores da Licenciatura em Química do IFRJ/Nilópolis contribuem para uma formação docente na perspectiva humanística. Para isso, realizou-se a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), utilizando como contraponto a BNC-formação. O método de análise permitiu definir, ao menos, duas categorias para caracterizar um processo educativo como humanizado. As categorias foram: 1 – Diálogo e Linguagem acessível; e 2 – Protagonismo do sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem. A análise possibilitou concluir que o PPC é um documento coerente, e que a formação apresenta elementos de uma proposta de formação humanista. Isso evidencia a importância do IFRJ como instituição formadora, no cumprimento da função social da educação de emancipar os indivíduos

Palavras chave:

formação docente, formação humanística, emancipação, projeto pedagógico de curso

Abstract

Humanistic formation can enable subjects to transform their reality of social inequalities, it means, emancipate them. Teachers educated under this paradigm can offer the same ideals to

their students. Thus, the objective of this work was to understand how the guiding documents of IFRJ/Nilópolis chemistry degree contribute to a teacher education on the humanistic perspective. So, the documentary analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC) was performed, using BNC-Formação as counterpoint. The method of analysis allowed to define at least two categories to characterize an educational process as humanized. The categories were: 1 - dialogue and accessible language; and 2-Protagonism of the subject in his teaching-learning process. The analysis made it possible to conclude that the PPC is a coherent document, and that contributes to the teaching humanistic education. This highlights the importance of IFRJ as a formative institution, in fulfilling the social function of education to emancipate individuals

Key words:

teacher education, humanistic education, course pedagogical project

Introdução

Em um cenário de desigualdades sociais, a educação pode ser programada para ser utilizada como ferramenta de manutenção da organização da sociedade, aplicando técnicas para conservar as configurações existentes, e servindo como sustento para um sistema desigual. Por esse motivo, é muito importante que a educação seja projetada para fazer o movimento contrário, formando sujeitos para compreenderem e transformarem a realidade vivenciada por eles (FREIRE, 1987). Para isso, os professores desses sujeitos precisam estar preparados para promover uma formação em que seja priorizada a humanização, através de seu desenvolvimento integral. Deste modo, é fundamental que os cursos de formação de professores ofereçam recursos para reflexão e proporcionem espaços de discussão na perspectiva humanística. Assim, o profissional docente terá mais facilidade em promover uma formação humana, por ter vivenciado essa experiência durante sua própria formação. Uma proposta de formação de professores a nível superior está vinculada aos documentos que fundamentam seu curso de graduação: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), as ementas e a grade curricular. Por apresentarem orientações sobre a maneira com a qual se deve conduzir o curso, esses documentos direcionam as atividades e o ambiente da IES, delineando o perfil do egresso. Então, o contexto social, político, ideológico, econômico e cultural que permeia a fundação de uma Instituição de Ensino Superior (IES), bem como a elaboração de seus documentos base e a implantação de seus cursos, influenciam no perfil de formação dos egressos. A interferência gerada por esse contexto é legitimada devido à relação direta e interdependente entre a educação, a cultura e a sociedade. Isso pode ser afirmado tendo em vista que o desenvolvimento social está vinculado à educação, já que a própria educação pode direcionar o pensamento dos indivíduos, e o desenvolvimento social produz os comportamentos culturais. Tendo isso posto, o presente trabalho levanta a necessidade de analisar, à luz do conceito de formação humanística, o currículo do curso de Licenciatura em Química (LQ) do IFRJ/Nilópolis e a BNC-formação. Essa análise articulada objetiva identificar as limitações e potencialidades desses documentos, para compreender de que maneira é possível formar um professor na perspectiva humanística, que é referida pela própria instituição como desejável, através de sua missão: “promover uma formação humana, ética e profissional, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e do país, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho” (IFRJ, 2015, p.iii).

Formação Humanística: Concepção de educação em disputa na sociedade

Sociedade pode ser definida como um grupo de indivíduos convivendo em regimes colaborativos de comportamento. Existem diferentes tipos de sociedades, com diferentes regras, culturas e instituições sociais. Relações como a escravidão, o mercado, o acúmulo de capital, o modelo de família patriarcal, e relações trabalhistas são alguns exemplos de acordos firmemente estabelecidos por algumas sociedades em determinado período histórico. Uma instituição social é uma organização criada por indivíduos, que possui a função de mediar a relação individual-coletivo. Para isso, perpetua as normas e acordos estabelecidos para direcionar o comportamento das pessoas quanto à moral, fazendo com que o grupo social se torne homogêneo, e almejando que o convívio ocorra da melhor maneira possível (SOUZA, 2013). Já a cultura de uma sociedade, consiste em tudo o que é produzido pelos sujeitos para construir sua existência. Podemos observá-la nas convenções ideológicas, sociológicas e tecnológicas entre os membros da sociedade. Inclui todos os conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, hábitos e capacidades adquiridas pelo ser humano. Essas convenções são propagadas pelos sujeitos através do processo de endoculturação, que é um aprendizado da maneira como devem se comportar na sociedade a qual estão submetidos (LARAIA, 1986; ARANHA, 1996). E devido à composição diversa da sociedade que conta com variadas estruturas sociais, são comuns as desigualdades, crises e contradições, sendo uma construção dinâmica a todo instante. Esse conceito abrange as diversas possibilidades de práticas humanas, e refuta a ideia de que existem características sociais inatas ao indivíduo, que podem ser transmitidas geneticamente. Isso evidencia a influência do convívio social no comportamento das pessoas.

De acordo com as reflexões de Marx (1768), em uma sociedade movimentada pela lógica do modelo capitalista de produção, são compreendidas duas classes: a burguesia, classe dominante, e o proletariado, classe dominada. Essa visão de sociedade, discutida no método materialista histórico-dialético de Marx e Engels, compreende a influência das ações individuais no desenvolvimento social. Entretanto, ao apresentar e discutir evidências de que a classe oprimida não possui ferramentas para superar a estrutura social, é possível concluir que as ações coletivas movidas pela coerção do sistema são mais categóricas (MARX; ENGELS, 1978). Marx compreendia que o caráter coercitivo desse sistema não se manifesta igualmente na sociedade em geral, pois as classes dominantes possuem diversos privilégios em detrimento das classes dominadas, devido às suas posições na estrutura social. Essa coerção é evidenciada pela luta entre as classes, que mostra os conflitos travados pela divergência entre os interesses socioeconômicos delas (MARX; ENGELS 1978).

Nesse contexto, considerando a perspectiva marxista, a educação pode assumir duas distintas posições. A primeira fornece ensinamentos limitados aos indivíduos, fazendo uso de atividades pragmáticas, que consistem em realizar ações de maneira objetiva, visando um fim prático (que na sociedade de classes, é a produção). E a segunda, despertando a consciência nos sujeitos sobre o que foi privado historicamente à sua classe: os saberes e os meios de produção (PIRES, 1997).

Essa primeira postura pode ser associada ao conceito de alienação de Marx, que ocorre a partir da divisão entre o planejamento e a execução do trabalho, realizada no processo de produção. Aranha (1996) entende o trabalho como a transformação que o ser humano promove na natureza através de ações com objetivos conscientes. Com isso, Silva (2005a) explica a alienação “como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador

ao ato de produção, sendo, assim um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive” (SILVA, 2005a, p. 104).

Assim, “como o trabalhador não realiza ele mesmo a reflexão sobre o seu fazer, acolhe sem críticas as formas de pensar vigentes na sociedade, elaboradas por sua vez pelos grupos que detêm o controle das instituições e cujas atividades são predominantemente diretivas” (ARANHA, 1996, p. 23). E o ato de instruir o indivíduo negando a ele a consciência sobre sua posição na estrutura social de classes é uma forma de alienação, na medida em que apenas deseja explorar sua capacidade de produção (SILVA, 2005a). A alienação é vantajosa para a classe dominadora pois evita que a classe dominada decida agir diferente do que lhe é ensinado, o que gera a mais genuína e visceral relação de dominação. (MARX; ENGELS, 2007).

Já a segunda postura supracitada consiste em educar para a emancipação dos sujeitos. Para isso, é necessário promover uma formação integral, que vá além do ensino de tarefas superficiais, simplificadas e parciais, como as que preparam o indivíduo para atuar na fábrica capitalista. Romper com a alienação provocada por essa divisão do trabalho é um ponto de partida para desfazer a passividade da classe trabalhadora, causada pela forte relação de dominação a qual está submetida (MARX; ENGELS, 1978).

A educação emancipadora é um meio pelo qual a consciência dos sujeitos pode ser despertada. Oferecer para o proletariado uma percepção holística do processo produtivo através da educação, transcendendo a separação entre trabalho manual e intelectual, é fornecer um recurso para que o trabalhador parcial possa superar sua condição (MARX; ENGELS, 1978). Freire (1967) e Aranha (1996) apontam que as relações que o ser-humano trava com o mundo, transformando a natureza, são os fatores que o distinguem da esfera animal, ou seja, o caracterizam como humano. Logo, uma educação emancipadora humaniza o indivíduo na medida em que o conscientiza das opressões e coerções às quais está submetido na sociedade em que uns mandam e uns obedecem, possibilitando-o transformar sua própria realidade. A educação humanística precede uma formação que humanize o indivíduo, ou seja, o torne humano, o faça ser humano. E essa humanização perpassa a socialização, tendo em vista que o ser humano é um ser social, político, histórico, dotado de capacidades cognitivas exclusivas à sua espécie (ARANHA, 1996).

A humanização na formação docente e através da docência

A docência carrega, dentre outras atribuições, a responsabilidade de exercer grande influência no desenvolvimento progressivo da sociedade, visto que a ação do professor, de auxiliar no desenvolvimento dos pensamentos e capacidades de seus educandos (sujeitos constituintes do corpo social), repercute na construção das relações entre eles e deles com a estrutura social. Devido a essa responsabilidade, é equivocada a crença de que vocação e boa vontade são características suficientes para que uma pessoa consiga exercer essa profissão. O professor precisa ser preparado para ter em mente os pressupostos teóricos que orientarão sua ação para, então, ter a capacidade de integrar, efetivamente, a teoria e a prática (ARANHA, 1996).

Nesse cenário, para evitar a alienação do trabalho docente, considera-se que a perspectiva humanística seja uma característica elementar na preparação do futuro professor, para familiarizá-lo com esse perfil e possibilitá-lo o desenvolvimento dessa postura, a qual deverá assumir posteriormente, no exercício de sua profissão.

Tendo em vista que a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno, então o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é produzida e consumida ao mesmo

tempo (SAVIANI, 2011, p. 23). Então, o curso de formação desse professor precisa ter um planejamento educativo voltado à compreensão do ser humano e seu ambiente social. As disciplinas, de maneira geral, devem não só adotar, mas também criar caminhos para a utilização de metodologias de ensino aprendizagem que considerem o estudante integralmente, ao invés de compreendê-lo apenas como receptor de informações (SAVIANI, 2009).

A instituição também precisa tratá-lo humanamente, oferecendo-lhe condições de realizar todas as atividades necessárias à formação (tempo suficiente, quantidade de atividades razoável), oportunidades para atingir os resultados esperados (ensino significativo, auxílio para realizar as atividades) e ambiente favorável à aprendizagem. Também precisa ter compreensão com os possíveis problemas enfrentados pelo estudante, proporcionar o desenvolvimento da capacidade de interações com o ambiente em que ele vive e com as pessoas que o cercam, promover o respeito à individualidade e valorizar as múltiplas inteligências dos estudantes (promover desenvolvimento integral do indivíduo).

Assim, o docente formado sob o paradigma humanístico possui recursos para contribuir efetivamente com a evolução da sociedade, pois é capaz de compreender seu papel como agente modificador dela e, assim, estabelecer discussões com seus alunos que articulem o conteúdo específico com questões inerentes ao convívio social, incitando problematizações e provocando reflexões. Quando não existe consciência dessa responsabilidade no processo educativo, o ser humano é transformado em objeto dominado e desumanizado (FREIRE, 1987).

A questão pedagógica na formação docente

Segundo Saviani (2009), a formação docente no Brasil atravessou inúmeras modificações, apresentando um quadro de descontinuidade. A análise do autor mostrou que as políticas formativas não estabeleceram um padrão consistente de preparação de professores para atuarem de maneira efetiva na educação brasileira, considerando os problemas que enfrenta, decorrentes do cenário de desigualdade social. Isso pode ser justificado tendo em vista que a questão pedagógica parece ainda não ser elemento constitutivo dentro dos programas de formação inicial de professores.

Saviani (2009) identifica a existência de dois modelos de formação docente presentes no Brasil: o modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico didático. No modelo cultural-cognitivo, a formação docente se esgota no amplo conhecimento da cultura geral e dos conteúdos específicos que compõem a área de conhecimento da disciplina a ser lecionada por ele. Ou seja, não é dada a devida importância para a questão pedagógica. Um exemplo de sistema de formação baseado nessa premissa, citado por Santos e Souza (2020), é o modelo da racionalidade técnica. Este foi criado na década de 1930, prevaleceu durante muitos anos nos cursos brasileiros de formação docente, e ficou conhecido como 3+1.

O segundo modelo, considerado por Saviani como o mais completo, seria concebido com base em um efetivo preparo pedagógico-didático do futuro docente, para além do domínio da cultura e dos conteúdos específicos. Segundo Santos e Souza (2020), esse cenário traz a necessidade de reformulação da estrutura curricular dos cursos de formação docente, para promover a articulação entre disciplinas voltadas à construção do saber pedagógico, e disciplinas voltadas ao conteúdo específico e à cultura. Nesse modelo articulado, a formação permite ao professor a realização do processo de práxis, em que há oportunidade de modificar a sua prática a partir das reflexões acerca dela. Isso confere um caráter crítico e, por consequência, humanístico ao curso de formação.

A partir disso, para além das tendências pedagógicas existentes, porém aproximando-se da pedagogia progressista, em 1979 Saviani começou a desenvolver a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), uma teoria baseada na concepção dialética e no materialismo histórico de Marx, e voltada a humanizar indivíduos, de acordo com os conhecimentos produzidos histórica e socialmente. Com isso, favorecendo as camadas populares ao considerar o contexto vivenciado pelos indivíduos (SAVIANI, 2008).

Segundo Santos (2016), a PHC pensa em uma educação democrática como recurso de emancipação humana na sociedade do capital, para promover uma transformação na prática social, tornando-a igualitária. Portanto, visa historicizar a educação, para viabilizar a assimilação do saber produzido historicamente. Assim, a PHC trabalha “dialeticamente a prática pela teoria e a teoria pela prática” (SANTOS, 2016, p. 14).

Entretanto, o currículo continua sendo utilizado como instrumento de manutenção do sistema dominante no Brasil, a partir do uso de pedagogias não-críticas. A BNCC, por exemplo, atual documento normativo norteador de currículos, é pensada a partir da pedagogia tecnicista, por ser pautada no desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

BNC-Formação

A versão preliminar desse documento veio a público da mesma maneira que as DCN: através de resolução aprovadas pelo CNE. Nesse caso, por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Seu objetivo também é o mesmo: nortear a formação docente. Com isso, é possível considerar que esse documento substitui as DCN.

Ele surge com o intuito de preparar os professores da educação básica para atuarem diante das novas propostas de ensino, ou seja, a BNC-formação foi desenvolvida para garantir que o novo modelo de currículo seja implementado de maneira eficiente nas escolas, fundamentado na BNCC e na reforma do Ensino Médio (ALBINO; SILVA, 2019; BRASIL, 2019).

O documento retoma, de maneira mais incisiva, medidas que foram anteriormente criticadas por entidades acadêmicas e científicas da educação e, por esse motivo, não haviam sido amplamente incorporadas aos cursos de formação de professores. Essas medidas instituem a formação docente no modelo das competências, em detrimento de uma formação baseada na qualificação profissional, em que os títulos e diplomas certificam o domínio dos conceitos técnico-científicos (ALBINO; SILVA, 2019).

Um mecanismo de garantia utilizado pela base é a implementação de um sistema de avaliação dos cursos de formação de professores para certificar o desenvolvimento dessas competências. Isso ocorre para que, constantemente, seja verificada a adequação do trabalho docente às demandas da sociedade atual, assim como acontece com diversas outras avaliações externas para medir o desempenho dos discentes e docentes (ALBINO; SILVA, 2019). Com isso, o professor é cobrado para que desenvolva um trabalho dentro dos moldes propostos, já que muitas avaliações geram o ranqueamento das escolas, processo que regula os investimentos, liberando mais verba para escolas com posições superiores no ranking sob o argumento de estar promovendo incentivo. Entretanto, esse ato meritocrático faz com que a escola deixe de formar o aluno humanisticamente, realizando uma espécie de adestramento para que apenas cumpra protocolos.

Documentos oficiais do curso de LQ do IFRJ/Nilópolis

Para garantir o funcionamento de uma IES, é necessária a elaboração de diversos documentos que norteiam o andamento do trabalho realizado por ela. No presente trabalho, serão apresentados três documentos importantes emitidos pela reitoria do IFRJ.

O primeiro contém as diretrizes educacionais institucionais, tratando da dimensão político-pedagógica das propostas da instituição, e relacionando-as com a sociedade. Em algumas instituições é chamado de PPP, e no IFRJ é chamado de PPI. Segundo Betini (2005), o PPP de uma instituição educacional é um documento de planejamento e gestão, com construção coletiva, e tem a função de orientar as ações dessa instituição. Sendo a instituição educacional uma entidade social, seu PPP deve considerar a realidade que rodeia a instituição, suas necessidades, historicidade e identidade, fazendo com que as propostas estejam articuladas ao planejamento social. Para expressar sua capacidade de transferir o planejamento para a ação, o documento deve estabelecer premissas e ser submetido a processos permanentes de avaliação que acompanhem suas ações, promovendo um movimento de ação-reflexão-ação.

Conforme o PPI, o ensino de graduação no IFRJ funciona em harmonia com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação, que são documentos que trazem orientações para direcionarem a formação oferecida pelos seus cursos superiores.

O segundo indica os pilares orientadores do trajeto da instituição, e traça os objetivos a serem alcançados nos anos posteriores, chamado de PDI no IFRJ. O PDI utilizado atualmente como referência foi elaborado no ano de 2014 e possui vigência de 2014 até 2018. Ele é um documento dinâmico e de elaboração dialógica, ou seja, seu preparo tem caráter interativo e considera o contexto social dos indivíduos que a instituição abrange. Foi nesse documento que foi anunciada sua missão de promover formação humanística, trecho que é repetido em outros documentos oficiais da instituição.

Em suas metas estratégicas também se constata a ideia de utilizar a educação como recurso de transformação social, promovendo a inclusão e ascensão social, o que pode ser realizado capacitando as camadas sociais menos favorecidas.

O terceiro possui as diretrizes pedagógicas dos cursos ou segmentos oferecidos pela instituição, com orientações direcionadas aos conteúdos que serão trabalhados e às práticas pedagógicas a serem adotadas, chamado de PPC no IFRJ. Esse será o documento submetido à análise no presente trabalho. De acordo com o PPC do curso de LQ do IFRJ/Nilópolis, essa instituição participa da indução do desenvolvimento local e regional Centro-Sul Fluminense. Isso se confirma haja vista a localização de seus diversos campi, que estão situados em regiões onde há carência de profissionais docentes nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e instituições públicas de educação profissional em nível médio e superior (IFRJ/Nilópolis, 2018). Ainda é possível observar que, no IFRJ, foram mantidos os princípios institucionais de ofertar educação pública, gratuita e de qualidade em padrões de excelência, apesar das transformações políticas, econômicas e educacionais as quais o Brasil atravessou ao longo do tempo. (IFRJ/Nilópolis, 2018).

Percurso metodológico

É válido ressaltar que o trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória com base na análise documental.

A partir da leitura exploratória das obras de Freire e Saviani¹, do entendimento do conceito de formação humanística aqui definido e das experiências dos autores enquanto docente/estagiária, foram ao menos duas categorias, utilizadas como critério de análise para caracterizar um processo educativo como humanizado – 1: Diálogo e Linguagem acessível; e 2: Protagonismo do sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, foi feita uma revisão do PPC do curso de LQ do IFRJ/Nilópolis, à luz dos objetivos de criação desta instituição que são apresentados pelo PPI, com a finalidade de verificar, identificando pontos de convergência e/ou divergência, de que maneira as orientações contidas nesses documentos viabilizam o caráter humanístico da formação oferecida. Para fazer um contraponto das ideias, foi considerada a BNC-formação, tendo em vista seu caráter normativo. O intuito dessa comparação foi compreender em que medida suas atribuições se aproximam e/ou se distanciam do PPC do curso aqui analisado, levando em conta a concepção humanística como o perfil ideal de formação docente.

Resultados e Discussões

A educação libertadora de Paulo Freire prevê a emancipação dos indivíduos para superarem sua realidade social através do desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, promove uma formação humanística deles. Ao passo que as instruções da PHC de Saviani aplicam, cirurgicamente, esse conceito na formação docente, pois consideram o contexto histórico e social das tendências pedagógicas existentes e dos modelos de formação de professores no Brasil. Durante a análise do PPC foram encontrados diversos trechos que orientam a execução de atividades que apresentam características de formação humanística. Esses trechos manifestam a postura humanística tanto no tratamento dado ao licenciando como aluno, quanto no desenvolvimento dessa postura nele, como futuro professor.

Para a categoria Diálogo e Linguagem acessível, foram encontrados 12 aspectos favoráveis à formação humanística. Não foi encontrado nenhum aspecto desfavorável ou algum contraponto a BNC-Formação. Já, em relação à categoria Protagonismo do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, foram encontrados 22 aspectos favoráveis, nenhum aspecto desfavorável e 2 aspectos para contrapor a BNC-Formação.

Diálogo e Linguagem acessível

Freire (1987) considera que o diálogo consiste em um “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p.93). O encontro citado por Freire trata-se da interação entre os indivíduos com a função de levar problematizações de situações decorrentes das múltiplas vivências para o campo do diálogo. Assim, é possível refletir sobre a realidade e desenvolver recursos para modificá-la.

Por esse motivo, quando se trata de um processo educativo, o diálogo é fundamental para a emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, sua humanização.

Essa postura fica evidente nos seguintes trechos do documento:

- Em uma das funções do coordenador de curso: “Avaliar o curso junto ao corpo docente e ao corpo discente” (IFRJ, 2018, p.8), demonstrando a importância dada ao ponto de vista dos docentes e discentes sobre o curso;

¹ Freire 1967, 1987 e 2019. Saviani 2009 e 2011.

- No tópico “3.5. Histórico de implantação e desenvolvimento do curso”: “Desde sua implantação, busca-se um diálogo constante com os docentes e os discentes do curso, para avaliar a necessidade de revisão no projeto inicial (...)” (IFRJ, 2018, p.26);
- No capítulo “11. Avaliação do projeto pedagógico de curso”: “(...) identificação de necessidades diagnosticadas por diferentes mecanismos” (IFRJ, 2018, p.74), em que são apresentadas 3 formas de coletar opiniões dos estudantes sobre o curso.

O diálogo também se faz importante para que o professor crie vínculo com os estudantes, os conheça, entenda suas historicidades, abra espaço para que exponham suas experiências (bem como conheçam as experiências dos outros) e seus conhecimentos e ideias prévias sobre os conteúdos que estão sendo estudados.

A fim de que o contato professor-aluno proporcione ao professor, efetivamente, a compreensão acerca da realidade dos educandos, o diálogo precisa ser atravessado pela utilização de uma linguagem acessível e convidativa, comprometida com a compreensão de quem ouve, e que seja pertencente à cultura e esteja conectada com os conhecimentos dos alunos (FREIRE, 1981). Para não monologizar o contato professor-aluno, é necessário ter sensibilidade e atenção para considerar os diferentes significados que uma mesma palavra pode ter em cada grupo de alunos, fazendo com que a leitura da palavra esteja vinculada à leitura do mundo, viabilizando, assim, sua transformação (FREIRE, 1992).

Porém, ainda que o profissional docente se esforce para considerar as especificidades e subjetividades dos educandos quando decide qual discurso irá assumir para trabalhar os conteúdos da aula, a mensagem emitida não necessariamente chegará aos receptores da maneira planejada. Pois cada indivíduo emite, recebe e interpreta as informações através do filtro com o qual enxerga o ambiente ao seu redor, devido ao conjunto de experiências vivenciadas em ambientes diversificados, aos outros conhecimentos que construiu em sua jornada (e às conexões mentais que é capaz de fazer a partir disso). Aqui, destaca-se que a linha metodológica utilizada no curso de LQ para alcançar os objetivos propostos no PPC parte de uma perspectiva dialógica. Ela é citada no tópico “3.3. Contexto educacional” e enuncia que “Os conteúdos são aprofundados em sala de aula e aplicados em laboratório ou em sala, seguido de discussão e compartilhamento dos resultados obtidos através do conceito de ação-reflexão-ação” (IFRJ, 2018, p.23), em que se observa a abertura de um espaço coletivo de construção de conhecimento.

Protagonismo do sujeito no processo de ensino aprendizagem

O protagonismo do indivíduo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como elemento fundamental para que ocorra uma educação humanística, despertando a consciência sobre o funcionamento democrático da sociedade.

Segundo Costa (2001), o Protagonismo Juvenil representa um ato de emancipação do indivíduo, ao assumir o papel principal de sua própria aprendizagem, a qual deve estar dirigida à solução de problemas enfrentados em sua realidade. Para isso, é necessário proporcionar espaços, condições e atividades para que os alunos participem ativamente e construtivamente, desenvolvendo iniciativa, liberdade e compromisso. Conduzir o aluno à posição de protagonista parte do abandono de uma concepção dele como “aluno-objeto”, para formar um “aluno-sujeito” que seja um parceiro de trabalho no processo de ensino-aprendizagem e, assim, consiga atuar na construção de seu ser. Deste modo, respeita-se a identidade daquele indivíduo, e possibilita-se o desenvolvimento de autonomia, o ato de pensar criticamente, tomar decisões, assumir a

responsabilidade pelas próprias ações, ou seja, construir-se plenamente como sujeito social (VOLKWEISS et al, 2019).

Tendo isto posto, é possível observar diversos trechos do PPC que demonstram aspectos favoráveis ao desenvolvimento do protagonismo no licenciando:

- Uma das funções do coordenador de curso é “estimular a iniciação à docência e científica dos discentes” (IFRJ, 2018, p.9);
- Na justificativa de oferta do curso, é citada a necessidade de formar docentes “(...) com capacidade de lidar com problemas e dificuldades que possam surgir no seu âmbito de trabalho” (IFRJ, 2018, p.24);
- Dentre os aspectos que são imprescindíveis para o envolvimento e o comprometimento com a proposta pedagógica apresentada, tem-se: “utilizar-se de estratégias didáticas de resolução de situações-problema contextualizadas, cujas abordagens sejam interdisciplinares;” (IFRJ, 2018, p.28);

É importante ressaltar que todas essas ações precisam caminhar paralelamente à criticidade. Do contrário, reduzem-se à reprodução de uma postura positivista. Nesse contexto, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) trazem reflexões interessantes sobre a emissão, na década de 90, de diversos documentos oficiais brasileiros de orientação de currículos, federais e estaduais, e da reforma do Ensino médio, que exprimem a importância do protagonismo dos alunos.

Os autores alertam para o uso, nesses documentos, do discurso de protagonismo associado a ideias de adequação às regras de um sistema estruturado sob o capital, encarando-o não apenas como caminho para o desenvolvimento pessoal, mas como via promissora para dar conta de uma necessidade social. Isso acaba por despolitizar a participação juvenil, o que, “para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.422).

Para isso, é preciso considerar que a condição de sujeito está atrelada a um processo de desenvolvimento progressivo e constante, e a um contexto social, político e histórico. Assim, é importante tratar as teorias como conjuntos de informações sistematizadas que fazem especulações sobre a realidade, torná-las instrumentos da dialogicidade no processo colaborativo de construção do conhecimento e, assim, abrir o caminho para um contato mais próximo com a realidade.

Deste modo, considerando que a BNC-formação vem para modificar essas diretrizes, isso também representará um desafio para a reformulação do PPC com base nela, visto que suas orientações cerceiam a autonomia do professor, tornando-o um simples executor de ordens.

Conclusões

Como instituição social, a educação atua (não sozinha, mas em grande parte) como construtora da cultura da sociedade. Representada pelas instituições de ensino, a educação possui uma função social que, de acordo com toda contextualização social realizada no presente trabalho (sociedade à serviço do capital), consideramos que seja humanizar os indivíduos através da emancipação, fugindo da alienação. Segundo Freire (2019), a prática educativa humanizada requer o desenvolvimento de múltiplos setores. Assim, tão importante quanto o docente possuir domínio dos conceitos a serem ensinados, bem como das metodologias de abordagem, é refletir criticamente sobre sua prática, para movimentá-la. O IFRJ, como instituição educacional, tem importância extra no cumprimento dessa função social pois, através de seus cursos de

licenciatura, atua no processo complexo que é a formação de professores, sujeitos sociais que atuarão diretamente na educação básica do país, formando outros sujeitos sociais.

O PPC, documento analisado, é o currículo formal do curso de LQ do IFRJ/Nilópolis. Não podemos esquecer que o currículo vivido e o currículo oculto também influenciam na formação dos licenciandos. Porém a presente análise se atém ao currículo formal.

A revisão do PPC mostrou, inicialmente, que a proposta de fundação do IFRJ é humanística. A instituição é fundada dentro de um contexto social em que as instituições públicas são precarizadas, e seus campi localizam-se em regiões com carência de recursos e de profissionais da área. Dedicar-se a ser uma instituição pública que oferece ensino de qualidade, com corpo docente qualificado, ambiente adequado à aprendizagem e investimento em programas de auxílio/incentivo à permanência do estudante na instituição e sua iniciação na docência e pesquisa, são posturas que confirmam a proposta de sua fundação. A presente análise permitiu observar, através do currículo do curso de LQ, que essa função é expressa em suas práticas pedagógicas e no acolhimento e zelo para com o licenciando.

Isso é importante visto que o currículo é um instrumento que exerce poder sobre a vida dos indivíduos, ao nortear as ações dos professores e organizar sistematicamente as propostas e instruções para executar o processo educativo. Assim, é possível considerar que o PPC aqui analisado se encaixa na teoria crítica de currículo (SILVA, 2005b), pois exprime uma intencionalidade de formar para a transformação social. Assim, também é possível categorizar o modelo de formação docente viabilizado pelo PPC da LQ como pedagógico-didático (SAVIANI, 2009), pois promove a articulação entre o saber pedagógico, saber específico e a cultura, viabilizando o desenvolvimento da práxis. Isso mostra que o PPC é um documento coerente e, por esse motivo, contribui para a formação docente na perspectiva humanística. Entretanto, uma preocupação aqui levantada relaciona-se ao desafio impresso na reformulação desse documento perante a BNC-formação, tendo em vista que ela traz orientações taxativas e retrógradas no que se refere à formação profissional docente. Tendo em vista que a BNC, cujas orientações partem das classes dominantes, parte da tendência pedagógica tecnicista e da formação por competências (as duas com função social de alienação), objetivando moldar o professor para atuar conforme a BNCC e dentro da reforma do ensino médio, o questionamento que fica é: como, a partir dela, construir o currículo de um curso de formação humanística docente e que ainda atenda as demandas do mundo do trabalho para que consiga alcançar seu desenvolvimento social?

Agradecimentos e apoios

Ao IFRJ, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em 20 dez. de 2021.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016** (Reformulação Ensino Médio). Brasília, 2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 03 jan. de 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 03 jan. de 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03 jan. de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Ministério da Educação: Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 03 fev. de 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____, P. **Ação cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, P. **Pedagogia da autonomia**. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

IFRJ. **Projeto Pedagógico Institucional**. Rio de Janeiro, mar. 2015. Disponível em: <http://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPI%202014-2018.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

IFRJ/Nilópolis. **Projeto Pedagógico de Curso**, Curso de Licenciatura em Química: Nilópolis, out. 2018. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_2018_lq-nilopolisoutubro2018.pdf. Acesso em 22 set. 2021.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

PIRES, M. F. de C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v.1, n.1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 out 2021.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

_____, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: autores associados, 2011.

SILVA, J. C. **Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.101 - 110,



**XIV
ENPEC**

Caldas Novas - Goiás

set. 2005a. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em 16 out. 2021.

SOUZA, E. R. de. **A escola como instituição social: revisitando a função social da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 80 p. 2013. Capítulo 1. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_SOUZA_Eliete_Ramos.pdf.

